WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK V — ZESZYT 2

LWÓW 1937 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

— Nadesłano do Redakcji:

Drzewiński Seweryn, Repetitoria psychologii wychowawczej do egzaminów na nauczyciela szkół powszechnych i do egzaminu pedagogicznego na nauczyciela szkół średnich (Lwów-Warszawa, Lwowski Instytut Wydawniczy, 1937). — Enfield A. Honora, Spółdzielczość, jej problemy i możliwości. Przekład dra M. Orsetti (Warszawa, Społem, 1937). — Fiedler Edward, Trzecia Rzesza. Zarys ustroju politycznego, gospodarczego i kulturalnego (Warszawa, Skł. gł. Gebethner i Wolff, 1937). — Garczyński Tadeusz, Państwo na przełomie (Warszawa, Rój, 1937). — Głąbiński Stanisław, Sprawa ruska na ziemi czerwieńskiej. (Lwów, Organizacja Narodowa Kobiet, 1937). — Górzyński Stefan, Świat duszy a duch dziejów XX stulecia (Warszawa, Świat Współczesny, Skł. gł. Dom Książki Polskiej, 1937). — Gozzi Sorelli Gina, Imperium. Manuale di Cultura fascista (Firenze, G. Barbèra, 1936). — Hłasko-Pawlicowa A, Państwa i kraje pozaeuropejskie z uwzględnieniem ich stosunku do Polski (Kraków, Gebethner i Wolff, Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1937). — Manteuffel Jerzy, Książka starożytności (Lwów, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 1937). — Michałowski Kazimierz, Delfy (Lwów, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, 1937). — Ministerstwo Komunikacji. Zbiór przewodników ilustrowanych po Polsce. — Nauka obywatelska (Warszawa, Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy, 1936). — Odlanicki-Poczubutt St., Województwo nowogródzkie (Wilno, Wileńska Izba Rolnicza, 1936). — Piwarski Kazimierz, Jan III Sobieski na Śląsku (Katowice, nakładem Sekcji Dydakt. Oddz. Śląsk. P. T. H., 1937). — Program nauki w liceum ogólnokształcą-

Memoriał Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie programu historii w liceach

L. 153/37 Z. Gł.

Lwów, dnia 4 maja 1937 r.

Do

Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
Wydział Programowy

w Warszawie

Zarząd Polskiego Towarzystwa Historycznego, zaznaczając, że ustalenie zasadniczych postulatów nauczania historii w szkole średniej wymagałoby krytycznego rozważenia całości programu tego przedmiotu, a biorąc pod uwagę, że konieczności praktyczne domagają się niezwłocznego ustalenia programu nauczania historii w liceum, przesyła w odpowiedzi na przesłany mu projekt programu nauki historii w czterech typach liceum ogólnokształcącego swą opinię, opartą na wynikach dyskusji przeprowadzonej w tej mierze w Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego i jej sekcjach lokalnych, grupujących siły fachowe tego przedmiotu.

W dyskusjach tych, biorąc pod uwagę zarówno potrzeby ogólnego wykształcenia młodzieży, jak i przygotowanie jej do studiów wyższych, podnoszono zalety projektu, umożliwiającego wdrożenie młodzieży do samodzielnej pracy i uwzględnienie przygotowania naukowego nauczyciela i zamiłowań uczniów. Zaznaczono jednak dobitnie obawy, że wykonanie tego programu nie dozwoli na stworzenie w umyśle ucznia świadomości ciągłości zjawisk dziejowych i wytworzy w wiedzy ucznia znaczne luki, zwłaszcza w zakresie historii powszechnej. W związku z tym

podkreślano potrzebę silniejszego uwzględnienia w programie nauczania, a zwłaszcza w jego wykonaniu — historii powszechnej, która, traktowana fragmentarycznie w gimnazjum, jedynie w liceum ujęta być może w pewien całokształt. Podnoszono też trudności realizacji programu w zakresie historii powszechnej wobec braku należytego przygotowania uczniów w gimnazjum i braku odpowiednich pomocy naukowych, znacznie mniejsze przy realizacji programu w zakresie historii polskiej.

Wyniki tej dyskusji zebrać się dają w następujące punkty:

1. Ujęcie materiału dla nauki historii w liceach według zagadnień uznać należy za odpowiednie.

2. Dla osiągnięcia celów podanych w programie wskazanym będzie ustalenie pewnych zagadnień z historii powszechnej, podobnie jak zagadnień z historii polskiej, których przerobienie byłoby obowiązkowe. Dobór tych zagadnień powinien być dokonany w ten sposób, ażeby: a) pozwolić na pogłębienie i rozszerzenie wiadomości z historii powszechnej, mało uwzględnionej w gimnazjum, b) zapewnić minimum wiedzy faktycznej dla studiów wyższych i c) przygotowanie w dziedzinie myślenia historycznego, potrzebnego do tychże studiów. W związku z tym pożądanym byłoby w zasadzie zwiększenie przepisanej do przerobienia ilości zagadnień z historii powszechnej.

3. Ujęcie materiału w programie winno być dostosowane do założeń metodycznych programu i liczyć się z poziomem rozwojowym młodzieży, unikając tematów czy zagadnień, wykraczających poza jego możliwości.

4. Uważając za pożądane umieszczenie w programie przykładów jego rozwinięcia, uznać należy za konieczną rewizję podanego tekstu z punktu widzenia ścisłości naukowej, jasności i przystępności sformułowania, oraz silniejsze wyodrębnienie graficzne rozwinięcia od zagadnień dla podkreślenia, że rozwinięcie nie jest obowiązujące.

5. Ze względu na niemożność wyczerpania wskazań metodycznych wystarczyłoby krótkie i jasne sformułowanie podstawowych założeń programu. Natomiast cała konstrukcja i ujęcie programu powinny wskazywać kosekwentnie na podstawy metodyczno-dydaktyczne, na których został oparty.

6. Koniecznym jest podkreślenie faktu, że historia w typie klasycznym i humanistycznym należy do podstawy dydaktycznej, co nakłada na nią specjalne obowiązki, w odróżnieniu od

typu matematyczno-fizycznego i przyrodniczego. Różnica ta powinna się odzwierciedlać nie tylko w ilości godzin, ale także w sformułowaniu celów nauczania, co nie zostało uwzględnione w programach.

7. W konstrukcji programu należy uwzględnić i wykorzystać w najszerszej mierze wyniki nauki gimnazjalnej, dążąc do rozszerzenia i pogłębienia materiału.

8. Zwrócić należy uwagę na trudności realizacji programu licealnego i na konieczność stworzenia pomocy naukowych dla uczniów i ułatwień dla nauczyciela (jak np. poradników, bibliografij, zaopatrzenia bibliotek, organizowania kursów). W związku z tym było by pożądane zmniejszenie wymiaru godzin dla nauczycieli historii w liceum ze względu na konieczność starannego przygotowania się naukowego do pracy.

Za

ZARZĄD GŁÓWNY
POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI
Sekretarz

FRANCISZEK BUJAK
Prezes

HANNA POHOSKA (Warszawa).

Nauczanie i popularyzacja historii w ostatnim pięćdziesięcioleciu 1887—1937.

Polskiemu Tow. Historycznemu
z okazji jubileuszu

Nauczanie historii i jej popularyzacja, która jest niczym innym, jak tylko pewną odmianą nauczania — podlegały zawsze silnym wpływom politycznym i społecznym. W Polsce, szczególnie w okresie niewoli wpływ ten był jeszcze silniejszy niż w jakimkolwiek innym kraju. Nauczanie historii było niejednokrotnie „bronią w ręku", argumenty historyczne podstawą rozumowań. Trudno się temu dziwić. Zaborca miał do rozporządzenia siłę fizyczną, my siłę moralną, która opierała się między innymi na rodzimej tradycji. Nie przesądzamy, czy i o ile było to objawem dodatnim ze względu na wartość poznawczą i na wysoki trybunał prawdy. Należy jednak stwierdzić, że i sama najczystsza prawda historyczna była stwierdzeniem, że mamy prawo istnieć jako państwo.

Dla badacza dziejów ostatniego pięćdziesięciolecia nasuwa się konieczność wyróżnienia trzech okresów, które i dla sprawy nauczania historii stanowią wyodrębniające się etapy. Okres pierwszy 1887—1914 to 27 lat niewoli, w którym nauczanie uzależnione było od obcych wpływów i, dzieląc się na trzy zabory, płynęło dwoma torami: legalnym i nielegalnym. Okres drugi 1914—1918 to czasy wojny, burzenie dawnych form i powstawanie nowych. Do pewnego stopnia uwidocznia się to w ramach szkolnictwa, silniej jednak na terenie popularyzacji historii. Okres trzeci wreszcie 1918—1937 to czas ujednostajniania i harmonizowania prac i zdobywania dla historii, w zakresie nauczania i popularyzacji, miejsca jako dla nauki, a nie jako narzędzia walki. W każdym z tych okresów należy wyodrębnić stronę praktyczną i teoretyczną, tj. 1) zagadnienie na-

uczania w szkołach, wydawnictw podręcznikowych i pomocy, oraz literatury popularnej, nadto 2) zagadnienie teoretyczne — rozwoju literatury dydaktycznej i dyskusyj metodycznych. W tej drugiej zwłaszcza dziedzinie wyodrębni się działalność i wpływ Polskiego Towarzystwa Historycznego, jego zjazdów i publikacyj.

* * *

O k r e s 1887—1914 to czasy, w których nauczanie historii ogromnie niejednolicie układało się na przestrzeni trzech zaborów. Wystarczy choćby uświadomić sobie, że z a b ó r p r u s k i przeżywa w tym czasie nasilenie polityki Bismarka, erę Capriviego i politykę Wilhelma II. Właśnie rok 1887 przynosi zakaz nauki języka polskiego w szkołach elementarnych tego zaboru, a w roku 1889 ograniczono naukę języka polskiego do minimum w szkołach średnich. Oficjalna więc nauka historii — (Niemcy i dzieje powszechne) udzielana była po niemiecku i w duchu niemieckim. Czym zaś był ten duch niemiecki w owych czasach tego m. i. dowodzi okólnik z roku 1889, który nawoływał do tępienia idei socjalistycznych w nauczaniu historii. W latach 1892 i 1893 odbyły się wielkie zjazdy historyków i nauczycieli historii, na których sam Wilhelm II wystąpił z projektami reform w nauczaniu historii w duchu militarystycznym i dynastycznym. Te pokolenia polskie, które w zaborze pruskim musiały, a wobec przymusu szkolnego był to nakaz oczywisty, przejść przez naukę historii oficjalnej, miały możność śledzić czym jest historia jako broń w ręku silniejszego. Pomijając jednak sprawę tendencji należy stwierdzić, że zakres wiedzy historycznej według dawnych programów niemieckich nie był ubogi, szczególnie w związku z dziejami krajów niemieckich. Otworem stała dla uczni tych szkół cała wielka szkoła historyczna niemiecka XIX wieku i rodząca się nadzwyczaj obfita literatura dydaktyczna. Dla sprawiedliwości należy jednak zaznaczyć, że tylko mały procent Kulturträger'ów wśród niemieckich nauczycieli w Wielkopolsce reprezentował czystą i wysoką kulturę wiedzy historycznej i dydaktycznej. Płynęła jednak w tym zaborze nauka historii i innym nurtem. Historii Polski uczono potajemnie, napewno bez dostatecznych podstaw naukowych, zabarwiano ją mocnym uczuciem patriotycznym. Nauczanie historii polskiej miało tu charakter pewnego zbro-

jenia moralnego, opartego o sentyment, o uczucie miłości Ojczyzny, specyficznie związanej z czcią dla kościoła katolickiego. Z tego też wynikał ton konserwatywny, uwypuklający te momenty z dziejów przeszłych, które godziły się ze światopoglądem wielkopolskim. Stosunkowo małe istniały możliwości transportu literatury historyczno-patriotycznej z Galicji — Wielkopolska rozpoczęła więc samodzielne wydawanie tanich, ulotnych wydawnictw popularyzatorskich. W stosunku do tych wydawnictw nastroje zmieniły się wybitnie w ciągu dziesięciolecia 1904—1914. To, co w rocznicę kościuszkowską musiano ukrywać i taić pod pseudonimami, to stało się dozwolone i nawet dość tolerancyjnie widziane przed wielką wojną. Wielkopolsce też przypada zaszczyt obdarowania Polski szeregiem pięknych wydawnictw jubileuszowych, o charakterze popularnym, ale w wielkim stylu, z całym przygotowaniem naukowym, ale bez aparatu naukowego zewnętrznego, to: „Grunwald" na 1910 r., „Dzieje oręża" Kukiela na 1912 rok, „Rok 1863" Grabca na rok 1913, i szereg innych. Poznań też stworzył popularną bibliotekę „Boje Polskie", dla której napisał Marszałek Piłsudski „Noc 22 stycznia 1863", a w której współpracowali Sokolnicki, Długosz i inni. Odegrała ona wybitną rolę w polskim ruchu strzeleckim przed wojną [1]). Ostatnie cztery lata przed wojną były więc okresem, kiedy Wielkopolska mimo ciężkich warunków politycznych odgrywała wybitną rolę w kształceniu historycznym pokolenia, mającego wziąć udział w walkach o niepodległość.

Tereny tzw. „ziem zabranych", tj. zaboru rosyjskiego z wyłączeniem Królestwa Polskiego, traktowane były całkowicie jak kraj rosyjski. Wszystkie szkoły rosyjskie, tępienie prywatnego nauczania, niszczenie wszelkich objawów polskości, oto co stwarzało atmosferę „nauczania historii" w tych ziemiach. Panował w niej duch Iłowajskiego, tendencyjnie przedstawiający dzieje Polski i zmuszający do ujmowania ich z punktu widzenia „istinno ruskoj" racji stanu. Wykrzywienia prawdy historycznej były tu jaskrawsze, niż w zaborze pruskim, bo oparte o mniejszy arsenał wiedzy i bezczelniej fabrykowane. Stwarzały one, a raczej starały się stwarzać

---

[1]) Inicjatorem tych wydawnictw był zasłużony księgarz wielkopolski ś. p. Karol Rzepecki.

bunt przeciw „szlachetczyźnie“ i „konserwatyzmowi“ Polski i analogicznie do całej polityki agrarnej Rosji po 1863 roku zmierzały do wytworzenia fermentu w społeczeństwie wypróbowanymi metodami Szeli. Co przeciwstawiało społeczeństwo polskie tego zaboru owej polityce nauczania historii? — Najskrupulatniejsze badania źródłowe, a one są niesłychanie trudne w tak subtelnej dziedzinie jak tajne nauczanie i wychowanie w rodzinie, nie zniekształcą i nie zmienią prawdy tego jednego dokumentu, jakim jest biografia Józefa Piłsudskiego i jego osobiste wynurzenia:

„Matka, nieprzejednana patriotka, nie starała się nawet ukrywać przed nami bólu i zawodów z powodu upadku powstania, owszem wychowała nas, kładąc właśnie nacisk na konieczność dalszej walki z wrogiem Ojczyzny“ (Pisma, t. II. str. 4).

„Najwyższe wrażenie sprawiały na mnie książki opisujące byt narodów klasycznych i Rzymian. Prawdopodobnie dlatego, że były przepełnione szczegółami walk o ojczyznę i opisami bohaterskich czynów. Oprócz tego, byłem rozkochany w Napoleonie i wszystko, co się tego mego bohatera tyczyło, przejmowało mnie wzruszeniem i rozpalało wyobraźnię. Wszystkie zaś marzenia moje koncentrowały się wówczas koło powstania i walki orężnej z Moskalami“ (Pisma, t. II. str. 4 i 5).

Nauczanie historii było więc tutaj czynnikiem przygotowującym do walki zbrojnej. Miało ono nutę na ogół radykalniejszą i gorętszą niż w Wielkopolsce.

Rok 1887 przypada w dziejach Królestwa Polskiego na czasy Apuchtina (1879—1897), to jest na okres najsilniejszego natężenia rusyfikacji. Nauczanie historii w gimnazjach rządowych rosyjskich podlega tym samym prądom i nakazom jak w szkołach ziem zabranych. Istniało tam jednak dość liczne szkolnictwo prywatne (prawie wyłącznie żeńskie do 1905 r.). Na pensjach prywatnych uczono tajnie, ale systematycznie historii Polski, oficjalnie historii powszechnej i Rosji (w pewnych okresach po rosyjsku). Ta tajna, ale uregulowana nauka historii polskiej wymagała ustalenia metod, doboru podręczników. Zasadniczo przeważała metoda wykładowa, najpopularniejsza i najłatwiejsza do zastosowania w nauce tajnej. Z wy-

kładów robiono notatki i przechowywano je w ukryciu. Podręczników ilość była ograniczona i z trudem chowana w skrytkach szkolnych. Używano głównie książek Smoleńskiego, Tatomira, lub przywożono z Galicji Lewickiego. W ostatnich latach przed wojną wprowadzono Grabca-Dąbrowskiego. Po 1905 r. i zwycięskim strajku i bojkocie szkół rosyjskich szkolnictwo prywatne rozrosło się licznie i objęło ogromny procent młodzieży polskiej. Od 1905 do 1907 uczono historii tylko po polsku, od 1907/1908 wprowadzono naukę historii powszechnej i Rosji po rosyjsku i przez nauczycieli Rosjan, przysłanych z kuratorium. Na ogół szkoły polskie radziły sobie w ten sposób, że uczono jednocześnie tajnie historii polskiej i nawet osobno historii powszechnej po polsku. Bywały więc szkoły i klasy, gdzie 4 nauczycieli uczyło czterech odrębnych działów historii: dwu Rosjan i dwu Polaków. O ile chodzi o naukę historii w jęz. polskim to zarówno zakres materiału, jak metody i podręczniki dobierane były wedle swobodnego uznania nauczycieli. Polskie szkolnictwo prywatne starało się w tym czasie stworzyć nowe drogi dla nauczania i wychowania, oprzeć na nowych badaniach i materiałach. W nauczaniu historii polskiej i powszechnej (w ukryciu) starano się przejść od dawnego nauczania, ckliwo-uczuciowej narracji do metod dyskusyjnych i usamodzielniających. Wyrazem tych tendencyj były nowe podręczniki (Grabiec) i dyskusje dydaktyczne przeprowadzane np. na łamach „Nowych Torów“. Wyróżnili się wtedy historycy i dydaktycy: Józef Dąbrowski-Grabiec, Michał Kreczmar, Stefan Ehrenkreutz, Jakubowski. Ciekawym objawem, który dowodził, jak rośnie szacunek dla wiedzy, wsparty o patriotyzm, ale nie o szowinizm, i umiejący nawet we wrogim narodzie uznać wiedzę i zdolność był przekład na jęz. polski cennych podręczników Karejewa i Wippera, dokonany przez Marię i Władysława Bukowińskich oraz St. Ehrenkreutza i M. Kreczmara.

Literatura popularna z zakresu historii była przez długie lata ściśle tajną, co uniemożliwiało ujawnienie się autorów, oraz czyniło z niej tendencyjną lekturę o stosunkowo małej wartości poznawczej. Najczęściej opracowywano różne broszury okolicznościowe, związane z tradycją walk o niepodległość. Ostatnie lata przed wojną przynoszą i w Warszawie literaturę popularno-historyczną w wielkim stylu. Uczony historyk

i świetny stylista Artur Śliwiński rozpoczyna wydawanie swych popularnych książek historycznych, z których „Powstanie Listopadowe" ukazało się przed wojną i miało bardzo silny wpływ wychowawczy na szeregi inteligencji polskiej. Była toteż ulubiona lektura młodzieży, skupionej w szkołach niepodległościowych, gdzie obok klasycznej literatury socjalistycznej, przeciwwagę historyczną i patriotyczną stanowiły książki Limanowskiego, Grabca, Śliwińskiego. Rozszerzały się też w Królestwie Polskim wymienione wyżej wydawnictwa wielkopolskie i szereg galicyjskich.

Nauczanie historii w ziemiach zaboru rosyjskiego było dość niejednolite, ale powszechne i mimo więzień i zsyłek, na jakie narażali się nauczyciele, którzy je prowadzili, tajne lekcje historii polskiej trwały do wybuchu wojny.

Zasadniczo odrębne były warunki, w jakich odbywało się nauczanie historii w zaborze austriackim. W roku 1887 istniała już od dwudziestu lat Rada Szkolna Krajowa, która do pewnego stopnia samodzielnie zarządzała szkolnictwem polskim. Na lata 1890—1900 przypada okres najświetniejszego jej rozwoju pod przewodnictwem Michała Bobrzyńskiego. Jako historyk zmierzał on specjalnie do otoczenia opieką nauczania historii i położył na tem polu wielkie zasługi. Jego „Dzieje Polski" (1879) jako pomocnicza książka dla nauczycieli, a potem z inicjatywy Rady Szkolnej wydawane podręczniki Wincentego Zakrzewskiego (1890 do 1923, 11 wydań) oraz Anatola Lewickiego (1884 do 1897, 4 wydania) wykształciły w nauce historii wiele pokoleń. Charakteryzowała je duża ścisłość naukowa i obfity materiał poznawczy, zarzucano im tendencje konserwatywne i antyliberalne. Nauczanie historii w Galicji według oficjalnych programów szkolnych i w ich kolejnych reformach 1885, 1909 r. obejmowało naukę historii powszechnej, Polski i tzw. „statystykę monarchii austriacko-węgierskiej". Zaznaczyć należy, że do r. 1913/1914 nauczanie historii Polski oficjalnie było nadobowiązkowe, oraz, że na skutek kontroli i nacisku władz centralnych z Wiednia partie materiału, dotyczące dziejów Austro-Węgier musiały być specjalnie szeroko rozbudowywane. Pomimo tych zastrzeżeń należy stwierdzić, że do czasów wojny Galicja była jedyną dzielnicą, w której w polskich szkołach, przez polskich nauczycieli i na podstawie polskich podręczni-

ków uczono jawnie historii Polski i powszechnej. Podstawą tej nauki były uczelnie wyższe, we Lwowie i w Krakowie, gdzie istniejące katedry historyczne, obsadzane przez wybitnych historyków, badaczy przeszłości obcej i swojej przygotowywały zastępy nauczycieli historii.

Ruch popularyzatorski w dziedzinie historii był na terenie Galicji niezwykle ożywiony. Wiązał się on ściśle z szybko dokonywującą się demokratyzacją społeczeństwa przez powszechne nauczanie i szeroko zakrojoną akcję oświatową. Posługiwał się literaturą popularno-historyczną wspaniale się rozpoczynający ruch ludowy (Wysłouchowie, Konopnicka). Tworzyło ją Towarzystwo Szkoły Ludowej i Uniwerstytety Ludowe. Specjalne zasługi na polu wydawniczym popularyzatorskim położyły popularne firmy wydawnicze (jak np. Kaspra Wojnara — autora i wydawcy). Teoretykiem i organizatorem takiego ruchu stała się historyczka prof. Helena Orsza-Radlińska, pracująca w Krakowie w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza.

Bezpośrednio przed wojną Galicja produkowała duże ilości popularnej literatury historycznej, spożytkowywanej zarówno tam, jak i w Królestwie Polskim, w ziemiach zabranych i w Wielkopolsce. Akcja niepodległościowa w Galicji sięgając po proletariat miast i wsi wspierała się jak na wstępnym przygotowaniu na elementarnym i emocjalnie zabarwionym wykształceniu historycznym.

Teoretyczne dyskusje dydaktyczne, dotyczące historii rozwijały się w związku z ogólną działalnością Rady Szkolnej Krajowej i przekształcaniem programów. Zabierali w nich głos: Finkel, Sobiński, Bobek, Kłodziński i niejednokrotnie historycy z Królestwa (Korzon). Stanisław Sobiński był autorem broszurki, będącej pierwszą polską „dydaktyką historii“ [1]).

Specjalne znaczenie miała dla spraw nauczania historii działalność Polskiego Towarzystwa Historycznego i zorganizowanych przez nie trzech wielkich zjazdów historyków polskich. Nie było to co prawda oddziaływanie bezpośrednie. Właściwie Towarzystwo i Zjazdy zajmowały się sprawą badań hi-

---

[1]) Stanisław Sobiński, „Uwagi metodyczne o nauczaniu historii“. 1910. Warszawa.

storycznych i nauczania historii na poziomie szkolnictwa wyższego, sprawą układu wykładów, seminariów itd. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że przy dużej powadze i głębokim szacunku, jakim cieszyli się uczeni profesorowie-historycy obu polskich uniwersytetów ich głos wywierał wpływ i promieniował także na szkolnictwo niższych stopni organizacyjnych. Dla przykładu weźmy sprawę podręczników. Na drugim zjeździe historyków polskich, odbytym we Lwowie w r. 1890 prof. Ludwik Finkel wygłosił referat „Jakiego podręcznika historii polskiej koniecznie nam potrzeba i jaką drogą dojść do niego?" Uczony przeprowadził rzeczową krytykę podręczników Szujskiego (1880), Bobrzyńskiego (1879—1881), oraz zaopiniował krótko podręcznik Lewickiego dla szkół średnich. Stwierdził, że dotychczasowe podręczniki mają duże braki z zakresu historii kultury, społeczno-gospodarczej itd. Uwagi Finkla dotyczyły co prawda tylko podręczników uniwersyteckich, ale miały bezwzględnie pośredni wpływ na nauczanie historii w szkołach średnich. Polskie Towarzystwo Historyczne na zorganizowanych np. przez sekcję krakowską konferencjach poruszało szczegółowo sprawę nauczania historii na uniwersytetach (Czermak), co wpływało na zmianę rzeczowego i formalnego przygotowania nauczycieli.

Pierwsze dwa Zjazdy Walne Historyków Polskich — roku 1880 w Krakowie i roku 1890 we Lwowie—nie poruszały szczegółowej sprawy nauczania historii. Zjazd w roku 1900 w Krakowie uwzględnił temat, którego rozpatrzenie mogło mieć wielki wpływ na nauczanie historii. Bronisław Łoziński omawiał sprawę historii współczesnej w programie kształcenia politycznego, wzywając uczonych do badań nad epoką najnowszą. Wezwanie to mogło wpłynąć i na to, by uczyć w szkołach o czasach najnowszych, opierając się na nowych badaniach. Na zjeździe poruszano też cały szereg spraw metodycznych, mogących mieć wpływ na nauczanie historii.

Bezpośrednio przed wojną Polskie Towarzystwo Historyczne przygotowywało zwołanie walnego zjazdu do Lwowa na rok 1915. Można było z góry przewidzieć, że tak żywotna kwestia jak nauczanie historii byłaby na nim rozpatrywana. Wybuch wojny przesunął termin zjazdu, aż na rok 1925 i pozwolił obradować historykom polskim już w wolnej, odrodzonej Ojczyźnie.

Cztery lata wojny 1914—1918 w specyficzny sposób zaznaczyły się w dziejach nauczania historii w Polsce. Na terenach i w latach, oraz miesiącach, gdzie i kiedy bezpośrednio nie przebiegał huragan wojny i nie toczyły się walki, nauczanie w szkołach odbywało się według wzorów przedwojennych. Tak było np. przez prawie cały czas w Wielkopolsce, oraz z pewnymi przerwami w roku 1914 i 1915 w Galicji. Wszędzie natomiast skąd usuwał się zaborca, spontanicznie powstawało samodzielne szkolnictwo polskie, elementarne, średnie i nawet wyższe, lub istniejące prywatne (Królestwo) przekształcało się i usamodzielniało. Mamy więc do czynienia z całym szeregiem prób indywidualnych i oderwanych, polegających na organizowaniu samodzielnych szkół polskich (ziemie zabrane i emigracja polska: Moskwa, Petersburg, Kijów), lub z dążeniami do wytworzenia samodzielnych władz szkolnych samorządowych (Warszawa), lub społecznych. Bardzo ciekawym przykładem tego drugiego wypadku było Centralne Biuro Szkolne, zorganizowane w Dąbrowie (1915), potem w Piotrkowie po usunięciu Rosjan, przez śp. Ksawerego Praussa, pierwszego ministra oświaty w odrodzonej Polsce.

W tych wszystkich inicjatywach nauczanie historii odgrywało nadzwyczaj wybitną rolę. Nauka historii, a specjalnie historii Polski zmywała ze szkoły dawne zaborcze piętno, stwarzała z niej ośrodek polskości, a z nauczycieli historii pionierów polskości. Dlatego też nauczanie historii w tym okresie na terenie Królestwa Polskiego i ziem zabranych tak silnie związane jest z organizowaniem obchodów i uroczystości narodowych. Każdy 3 maj, 29 listopad, 22 styczeń, potem 6 sierpnia stanowił okazję do tryumfalnego „zachłyśnięcia się wolnością". Nauczanie historii w tym okresie musiało być przepojone specjalnie czynnikiem emocjonalnym, ale prawda nakazuje stwierdzić, że zakwitło na terenach, skąd pozornie zaborcy znikali, a rola okupantów uważana była za tymczasową.

Czasy wojny były okresem wzmożenia się wydawnictw popularno-historycznych. Oświata powszechna musiała się o nie oprzeć. Były one narzędziem w walce o Polskę, pomocą propagandową.

Instytucje takie jak Naczelny Komitet Narodowy i liczne jego rozgałęzienia w Galicji i Królestwie stworzyły dużą literaturę historyczną i propagandową, obliczoną na różne po-

ziomy: inteligencję, żołnierzy, młodzież, proletariat wsi i miast. Wśród wydawców i inicjatorów znajdujemy nazwiska takich historyków, jak Michał Sokolnicki, Wacław Tokarz, Stanisław Kot, Helena Orsza-Radlińska itd. Podobne wydawnictwa inicjowały zarówno różne ośrodki ideowe i społeczne, jak i ruchliwsze firmy wydawnicze. W latach 1915—1918 Polskę zalewały liczne popularne wydawnictwa historyczne, o niejednakowej wartości naukowej, ale o jednakowej wartości emocjalnej, przepojone pozytywnym patrjotyzmem, wiążące chwile przeszłe z przeżywanymi współcześnie i pragnące przez wskrzeszenie przeszłości budować teraźniejszość. Najskromniej w tym czasie przedstawiała się literatura dydaktyczna. Wydarzenia wojenne uniemożliwiały spokojną teoretyczną dyskusję. I w tym jednak czasie wszędzie, gdzie próbowano noworodzące się samodzielne szkolnictwo ułożyć w formy, musiano o zagadnienia te zahaczyć. Tak też dla Centralnego Biura Szkolnego programy i uwagi o nauczaniu historii pisała Helena Orsza-Radlińska, a w szkolnictwie warszawskim przy Komitecie Obywatelskim opracowywano programy historii, tworzono nowe koncepcje, powstawały nowe podręczniki (Adam Szelągowski, Jerzy Gadomski). Z tych ośrodków rodziła się inicjatywa prac przyszłego Ministerstwa Oświaty.

Odrodzenie Państwa Polskiego umożliwiło po raz pierwszy po 123 latach, a ściślej po 146 latach (od 1772) wprowadzenie jednolitego szkolnictwa na ziemiach polskich. Naturalnie, że ujednolicenie to odbywało się stopniowo przez rok szkolny 1918/1919 i 1919/20, że utrudniały je zmienne koleje wojny polsko-rosyjskiej. Stopniowo ukazujące się programy szkolne z lat 1919, 1920 i 1922 wprowadzały naukę historii Polski i powszechnej do wszystkich szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych.

W pierwszych latach do 1922 roku program wprowadzał oddzielną naukę historii Polski i powszechnej w szkołach średnich (klasy wyższe), potem wprowadzono łączną naukę historii Polski z powszechną. Dobór materiału, ilość godzin, wskazówki dydaktyczne, to wszystko ulegało pewnym drobnym ewolucyjnym zmianom w następnych redakcjach programów w 1926 i 1928 roku. Zmiany te szły systematycznie w kierunku zwiększenia materiału z historii Polski, oraz uszczuplania ilości ma-

teriału w ogólnym wymiarze. W dziejach programów szkolnych w odrodzonej Polsce wyraźnie wyodrębnić należy dwa okresy, tj. jeden od r. 1918 do 1932 do reformy ustroju szkolnego i drugi od r. 1932 do dzisiaj — czasy wchodzenia w życie nowych programów, dostosowanych do nowego ustroju. W pierwszym okresie lata 1928—1932 to lata przejściowe uczenia według starych programów, a przygotowania nauczycieli do reformy szkolnictwa.

Nauczanie historii jest ściśle związane z owymi przekształceniami i dokonywaną reformą. Nowe programy wprowadziły naukę historii Polski do szkół powszechnych z usunięciem historii powszechnej; zamiast trzech kursów dotychczasowych wprowadzono jeden kurs rozłożony na dwa lata. Na poziomie czteroletniego gimnazjum połączono naukę historii polskiej z powszechną, z pewną przewagą historii polskiej. Na poziomie liceum nauczanie historii polskiej i powszechnej polegać będzie na przerabianiu wybranych zagadnień. Tego rodzaju podział, zasady i wymiar materiału został po raz pierwszy zastosowany na ziemiach polskich.

W porównaniu z okresem przedwojennym i wojennym zmieniły się nastroje nauczania historii i w związku z tym zastosowano odmienne kryteria przy doborze materiału. Dawniej historia była narzędziem w tępieniu polskości (zaborcy) lub w walce o utrzymanie polskości. Obecnie stała się dziedziną wiedzy, z którą należy zaznajamiać młodzież ze względu na jej wartości poznawcze. Naturalnie, że i w odrodzonej Polsce doceniano wartości wychowawcze, tkwiące w materiale historycznym. Szczególnie od reformy 1932 roku silnie podkreślano znaczenie, jakie może mieć historia w wychowaniu świadomych i twórczych obywateli Państwa Polskiego. Ściśle jednak przestrzegano zasady, że prawda i tylko prawda gwarantuje rzeczywiste efekty wychowawcze.

W ścisłym związku z przekształcaniem się programów nauki historii pozostawała sprawa podręczników historycznych. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości posiłkowano się szeregiem podręczników dawnych, przedwojennych i wojennych. Były więc w użyciu podręczniki Zakrzewskiego, Lewickiego, Grabca, Smoleńskiego, Korzona, Szelągowskiego, Gebertów i w. i. Stosowano jeszcze przekłady obce: Wippera, Karejewa i Seigno-

b o s'a. W latach następnych zaczęła powstawać nowa literatura podręcznikowa ściśle dostosowana do programów z lat 1920—1928: podręczniki Czesława Nankego, Kłosowskiego, Serejskiego, Jana Dąbrowskiego, Gebertów i w. i. Zupełnie nowy typ podręcznika stworzyła reforma szkolna, dając podręcznik tani, ładnie wydany, dostosowany do nowych wymagań metodycznych, jak np. Jana Dąbrowskiego, Moszczeńskiej i Mrozowskiej, Serejskiego, Bornholtza, Gebertowej dla gimnazjów, Jarosza, Schönbrennerówny, Pohoskiej i Wysznackiej dla szkół powszechnych.

Równolegle z rozwojem programów i podręczników dokonywały się przemiany metodyczne w praktyce szkolnej. Już programy z lat 1922, 1926, 1928 wprowadziły w nauczanie historii używanie źródeł i dały szereg nowoczesnych wskazań metodycznych. Gruntowna odnowa metodyczna dokonywa się od roku 1928, gdy powstał instruktorat historii przy M. W. R. i O. P. (prowadzi go od 9 lat dr Halina Mrozowska) i gdy stworzono kolejno ogniska metodyczne, centralną pracownię historyczną, oraz rozpoczęto organizowanie szeregu kursów i konferencji metodycznych.Inicjatywa władz była tu zupełnie zgodną z inicjatywą społeczną: związki i stowarzyszenia nauczycielskie, towarzystwa naukowe rozpoczęły praktyczne dyskusje dydaktyczne już od lat paru i organizowały zjazdy i konferencje. Cała ta działalność praktyczna miała wpływ na ukształtowanie się nowych metod, zmierzających do usamodzielnienia ucznia przy nauczaniu historii, rozbudzenia jego zainteresowania, rozwinięcia w nim myślenia historycznego. Obmyślano właśnie zastosowanie środków pomocniczych jak źródeł, lektury, map, wykresów, tablic, ilustracji itd. Z nowoczesnymi metodami nauczania w szkole i po za szkołą łączyła się ściśle i sprawa popularyzacji historii.

W pierwszych latach po wojnie trwał w tej dziedzinie stan taki jak w czasie wojny. Wzmocniony został on przez specjalną akcję oświatową w wojsku, prowadzoną w czasie wojny z bolszewikami. Sekcja kultury i oświaty przy M. S. Wojskowych rozpoczęła wydawanie szeregu tanich broszurek historycznych z dziejów wojen polskich ze wszystkich okresów i z przeznaczeniem wybitnie propagandowym.

Po zawarciu pokoju rozpoczyna się na dużą skalę akcja wydawniczo-popularna z zakresu historii, prowadzona przez szereg firm wydawniczych w okresie od 1921 r. do czasów ostatnich. Firmy te inicjowały szereg cyklicznych bibliotek historycznych, na współpracowników powołując nieraz wybitnych historyków. Poziom wydawnictw, a czasem i w obrębie jednego wydawnictwa poszczególnych tomików nie bardzo równy. Dla przykładu przytoczyć należy wydawnictwa firmy „Ignis“, „Bibliotekę Składnicy“, Bibliotekę Historyczną Arcta, „Naszą Bibliotekę“ Ossolineum, „Bibliotekę Szkoły Powszechnej“ Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych itd. Wydawnictwa te znajdowały zastosowanie w coraz żywotniejszej, rozbudowującej się oświacie pozaszkolnej oraz jako lektura dla uczniów starszych klas szkół powszechnych i niższych średnich.

Oceną i zakwalifikowaniem wydawnictw, nadających się do lektury zajmowało się M. W. R. i O. P. przez Komisję Historyczną do Oceny Książek Szkolnych, do której mianowało szereg fachowców. Mimo nadzwyczajnej bogatej literatury popularno-historycznej koła nauczycielskie i oświatowe systematycznie odczuwają braki w tym zakresie. Bardzo trudno bowiem znaleźć takie książki, które łączyłyby ścisłość naukową z odpowiednio przystępnym i zajmującym wykładem.

Dziewiętnaście lat, jakie upłynęło od odrodzenia Państwa Polskiego stanowi doniosły przełom w zagadnieniach nauczania historii w dziedzinie realizacji i praktyki szkolnej. Bardzo silnie rozwinęła się też dziedzina teoretyczna.

W uniwersytetach polskich ustanowiono wykłady zlecone z dydaktyki historii, które prowadzą: w Poznaniu dr Wisława Knapowska, od r. 1926 w Warszawie doc. dr Hanna Pohoska, w Krakowie dr Adam Kłodziński, od r. 1934 we Lwowie dr Ewa Maleczyńska. Wykłady te są obowiązkowe dla pragnących uzyskać dyplom nauczyciela historii w szkołach średnich.

W ciągu 19 lat rozwinęła się bogata literatura dydaktyczna, szereg książek i broszur opracowali: Adam Szelągowski, Piotr Żukowski, Henryk Mościcki, Ewa Maleczyńska, W. Olszewski, Adam Ferens, Leon Rymar, Natalia Gąsiorowska, Helena Orsza-Radlińska, Wł. Martynowiczówna, Wł. Hoszowska, C. Świderkówna, Bronisław Gebert, Kazimierz Sochaniewicz, Alojzy Wańczura i w. i., oraz jedyny większy podręcznik Hanna Po-

hoska „Dydaktyka historii“ (I wyd. 1928, II wyd. 1937). Artykuły dydaktyczne w prasie fachowej prócz wyżej wymienionych umieszczali: Halina Mrozowska, Jadwiga Lechicka, Wanda Moszczeńska, Wincenty Gorzycki, Tadeusz Kupczyński, Wanda Bobkowska, Franciszek Bujak, Stanisław Buzath, Jan Dąbrowski, Alojzy Florczak, Stanisław Gąsiorowski, Edward Gröle, A. Halban, Kazimierz Hartleb, Mieczysław Gawlik, Hłasko-Pawlicowa, Juliusz Kijas, Mikołaj Kłossowski, Wisława Knapowska, Maksymilian Kochman, Kazimierz Konarski, Jadwiga Krasicka, Zofia Krzemicka, Władysław Kucharski, Stanisław Kutrzeba, Marian Łodyński, Bronisław Łoziński, St. Nowaczyk, Mikołaj Orłow, Kazimierz Piwarski, M. H. Serejski, M. Tyrowicz, H. Witkowska.

Sprawą nauczania historii zajęły się po wojnie i organizacje naukowe. Czwarty z kolei, a pierwszy w odrodzonej ojczyźnie Zjazd Historyków Polskich, odbyty w Poznaniu w r. 1925 — poświęcił obrady jednej sekcji tej wielce żywotnej sprawie. Sekcja obradowała pod przewodnictwem prof. Marcelego Handelsmana. W czasie obrad poruszone były najróżnorodniejsze tematy. Omawiano sprawę rozszerzania pewnych działów w nauczaniu historii, np. historii kultury (Hartleb, i Gawlik), wojskowości (płk. Łodyński), historii ustroju (St. Buzath). Ogólne referaty o nauczaniu historii w szkole średniej wygłosili Leon Rymar, Irena Pannenkowa, Władysław Kucharski, Kazimierz Krotoski, A. Halban, K. Sochaniewicz, a Wanda Bobkowska i Alojzy Wańczura o nauczaniu historii w szkole powszechnej. Poszczególne zagadnienia dydaktyczne rozpatrywali: Adam Kłodziński sprawę podręcznika, Juliusz Balicki sprawę korelacji z nauką języka polskiego, Hanna Pohoska zdała sprawozdanie z ankiety zrobionej wśród młodzieży szkół średnich, a opiniującej metody nauczania historii. Helena Orsza Radlińska wreszcie rozważyła zagadnienie popularyzacji historii, a prof. Stanisław Kutrzeba sprawę nauki obywatelskiej. Obrady sekcji były nadzwyczaj ożywione i twórcze. Dla znawców dydaktyki i nowych programów historii jasnym jest, jak wiele późniejsze reformy nauczania historii zawdzięczają postulatom zgłoszonym na Zjeździe Poznańskim.

Zjazd Warszawski 1930 roku rozpatrywał zagadnienia dydaktyczne na sekcji IV-ej, obradującej pod przewodnictwem prof. Franciszka Bujaka. Wykłady ogólniejsze o na-

uczaniu historii w szkole średniej wygłosili prof. Franciszek Bujak, Czesław Nanke, Jarosław Opatrny i Helena Radzlińska. Adam Kłodziński omawiał zagadnienie historii i nauki obywatelskiej, Ewa Maleczyńska — lektury historycznej, Halina Mrozowska — środków pomocniczych w nauczaniu historii, a Hanna Pohoska przedstawiła stan nauczania historii za granicą. Ostatni Zjazd Historyków w Wilnie 1935 roku poświęcił znowu obrady jednej sekcji sprawom nauczania historii. Przewodniczył obradom prof. Jan Dąbrowski. Sekcja rozpatrywała zasadniczo dwa zagadnienia: historia w liceum (referowali Hanna Pohoska i Józef Dutkiewicz) oraz zagadnienia regionalizmu w nauczaniu historii (referował Karol Buczek). Poza tym referat krytyczno-sprawozdawczy wygłosiła H. Mrozowska, a prof. Franciszek Bujak, Jan Dąbrowski i inni przedyskutowali sprawę reformy studiów uniwersyteckich ze względu na nauczanie historii.

Działalność Polskiego Towarzystwa Historycznego nie ograniczała się jednak do zjazdów, o ile chodzi o problemy dydaktyczne. Z inicjatywy P. T. H. w r. 1933 powstała Komisja Dydaktyczna, na czele której stanął prof. Jan Dąbrowski, a w skład jej weszli najwybitniejsi dydaktycy Lwowa, Warszawy, Poznania, Łodzi itd. Komisja ta stanowi nadbudowę nad sekcjami dydaktycznymi w poszczególnych ośrodkach. Na terenie Warszawy istniała już parę lat przedtem Sekcja Dydaktyczna Tow. Miłośników Historii, która związała się z ogólnopolską Komisją Dydaktyczną. Sekcje dydaktyczne P. T. H. i T. M. H. prowadzą pracę metodyczną, organizują odczyty, wycieczki, zebrania. Prezydium Komisji zbiera się zasadniczo raz do roku, oraz w razie potrzeby częściej. Komisja wydaje „Wiadomości historyczno - dydaktyczne“ we Lwowie, pod redakcją dr. Kazimierza Tyszkowskiego, poświęcone wyłącznie sprawom nauczania historii. W ostatnich dziesięciu latach zauważyć się dał żywy udział historyków polskich w zjazdach i konferencjach międzynarodowych, poświęconych w części, lub całości sprawie nauczania historii. I tak w dwu specjalnych konferencjach poświęconych wyłącznie nauczaniu historii uczestniczyli w 1932 r. w Hadze prof. O. Halecki, prof. B. Dembiński, dr H. Pohoska; w Bazylei w 1934 r. prof. Jan Dąbrowski, prof. Wałek Czernecki, dr. M. Serejski i dr. H. Pohoska. Na kongres historyków w Oslo w 1928 r. posłała memoriał

o nauczaniu historii H. Pohoska, zaś sekcję nauczania historii na Międzynarodowym Zjeździe Historyków w Polsce 1933 r. zorganizowały: prof. Helena Orsza Radlińska, dr. W. Moszczeńska, dr. Halina Mrozowska i inni. Obrady tej sekcji były nadzwyczaj ożywione i zapoznały cudzoziemców z żywotnością dydaktyki historii w Polsce. Z polecenia Polskiego Towarzystwa Historycznego, referaty o nauczaniu historii w Polsce dla Międzynarodowego Biura Badań Historycznych przygotowała H. Pohoska (druk w „The Historical Outlook" 1932 nr. 4 i 5).

* * *

Ostatnie dwudziestolecie zmieniło wiele na polu nauczania historii w Polsce. Od dyktanda obcych, lub tajnego nauczania przeszliśmy do stworzenia samodzielnych metod i przepracowaliśmy szereg doświadczeń. W porównaniu z zagranicą jesteśmy w tym zakresie bezsprzecznie pionerami, korzystającymi z doświadczeń obcych, ale wnoszącymi własne wartości i koncepcje.

Co wyróżnia nas w tej dziedzinie od obcych? Za granicą eksperymenty dydaktyczne są nieraz śmielsze i dalej idące, ale tylko u nas obserwujemy zjawisko masowej, kolegialnej współpracy. Nowe metody nauczania podlegają szczegółowym rozważaniom i dyskusjom. Jeżeli z nich zapragnie się coś wprowadzić, to zostaje to przepracowane, przefiltrowane jakby przez dyskusję i doświadczenie. Za pośrednictwem kursów, konferencji, ognisk metodycznych i narad organizacyjnych popularyzuje się pewną ideę, pewien projekt dydaktyczny i następnie przedostaje się on do szkół w całym państwie. Wzajemna koleżeńska współpraca nauczycieli, następnie współdziałanie czynników państwowych i społecznych wywołują zjawisko harmonijnej twórczości, w miarę odważnej i w miarę rozważnej. — Harmonijnie uwzględniane są wymagania wiedzy i wymagania życia, oraz otaczającej nas rzeczywistości.

WALERIAN KRAMARZ (Przemyśl).

Sposoby realizacji programu historii w gimnazjum kupieckim.

CZ. II[1]).

5. Wskazówki metodyczne.

Nowy program nauczania pozostawia nam dużą swobodę wyboru środków metodycznych i istotnie w praktyce szkolnej widzimy tę różnorodność metod. Jednakże mimo swobody, nie należy dopuszczać do szablonu, jako objawu wybitnie szkodliwego. Metoda pewnej jednostki lekcyjnej zależna być musi od materiału naukowego, objętego daną lekcją i od celów poznawczych oraz wychowawczych, które sobie uczący postawił. Nauczyciel powinien mieć pełną świadomość dlaczego w danym wypadku tą a nie inną metodę zastosował[2]).

Powszechnie panującym środkiem metodycznym jest w naszych szkołach w y k ł a d. Tłumaczy się to tym, że materiał objęty pierwszym i drugim kursem jest bardzo obszerny i przy metodzie wykładowej najłatwiej osiągnąć pewne rezultaty, zwłaszcza jeśli chodzi o wiadomości materialne. Dzieje się to jednak z wybitną szkodą dla innych celów nauczania. Przede wszystkim cierpi na tym samodzielna praca i aktywność ucznia, które są przecie dogmatem nowoczesnych poglądów dydaktycznych.

Sprawa s a m o d z i e l n e j p r a c y u c z n i a przy nauczaniu naszego przedmiotu ma swą historię. Zasadniczo odrzucono już wszelkie próby prowadzenia samodzielnej pracy ucznia, zbliżonej do metod uniwersyteckich, a więc do pracy ba-

---

[1]) Część I — por. Wiad. Hist.-Dydakt. 1937, R. V. z. 1. str. 1—15.

[2]) Por. K. P o p i o ł e k: Realizacja nowego programu historii. Wiad. Hist.-Dydakt. 1936, R. IV. z. 2, str. 49 i nast.

dawczej, odkrywczej i analitycznej. Źródło historyczne może stanowić dla ucznia ilustrację, ewentualnie materiał do pewnych ćwiczeń, nie może być natomiast materiałem eksperymentalnym, na którym uczeń odkrywałby te zagadnienia, które dawno odkryte zostały. Dla rozumowania historycznego potrzebna jest zasadnicza znajomość faktów, a gdy się tych faktów nie zna, schodzi się na manowce, albo co gorzej w sferę zupełnej fantazji. Zagadnienie trzeba niejako odwrócić. Jak pisze E. M a l e c z y ń s k a: „pozostaje samodzielność w poznawaniu i przyswajaniu sobie faktów oraz związków już przez naukę odkrytych i samodzielność w użytkowaniu poznanych faktów i ich związków dla dorabiania się własnej struktury duchowej, w samowychowywaniu siebie na człowieka i obywatela w drodze wysiłku myśli, czy nawet reakcji uczuciowej“ [1]).

Jakaż więc może być samodzielna praca ucznia? Uczeń może i powinien umieć przerobić samodzielnie pewną partię podręcznika, przygotować na podstawie wskazanych materiałów wykład dla rówieśników, napisać protokół lekcji, dać opis zabytku wedle ilustracji. Jeśli zaś chodzi o historię gospodarczą dać np. opis pługa dzisiaj używanego i dawnego, porównać urządzenia sklepu dawniej i dzisiaj itp. Oczywistą jest rzeczą, iż praca samodzielna ucznia nie może przekraczać pewnych granic, a w każdym razie nie może wyeliminować głośnej lekcji zbiorowej, „gdyż głośna lekcja zbiorowa, w której poszczególne wysiłki myślowe młodzieży i jej reakcje uczuciowe są ustawicznie skierowywane przez nauczyciela do właściwego łożyska, jak jest, tak i będzie zawsze podstawową formą nauczania historii w szkole średniej. Nic nie zastąpi przede wszystkim jej wartości wychowawczej, jej znaczenia dla wspólnego przez całą klasę dorabiania się pewnych sądów, pewnych założeń ideowych, które — przecież godzimy się na to wszyscy — ma dać historia, wychowując człowieka i obywatela“ [2]).

Weźmy przykładowo schemat l e k c j i c i c h e j p o d k i e r u n k i e m nauczyciela. Temat brzmiał: Stosunki gospodarcze w epoce republiki rzymskiej. Uczniowie posługują się skryptem

[1]) E. M a l e c z y ń s k a: Z doświadczeń nad samodzielną pracą ucznia. Wiad. Hist.-Dydakt. 1934. R. II, z. 2, str. 75 i nast. Tamże literatura zagadnienia.

[2]) Ibidem, str. 79.

wydanym przezemnie. Czas pracy oznaczyłem na 30 minut. Na podstawie przeczytanego ustępu mieli uczniowie odpowiedzieć na następujące pytania: 1) Czym trudnili się głównie Rzymianie? — 2) Jak było zorganizowane rzemiosło w Rzymie? — 3) Kto trudnił się w Rzymie handlem i rzemiosłem? — 4) Jaki był wpływ zwycięstw na rozwój życia gospodarczego? — 5) Czy bogactwo Rzymian opierało się na zdrowych podstawach? — 6) Jaka była organizacja handlu w Rzymie? — Jak wskazuje praktyka, trzeba było kilkakrotnie postępować tą drogą, zanim uczniowie nauczyli się samodzielnie konstruować odpowiedź i umiejętnie korzystać z podręcznika.

Wyższym niejako stopniem samodzielnej pracy ucznia będzie metoda polegająca na tym, że uczeń po przeczytaniu wskazanych ustępów, ma napisać dyspozycję i umieć następnie ustnie ją rozwinąć. Jeśli chodzi o posługiwanie się źródłami, to jak zaznaczyłem wskazana jest tutaj wielka ostrożność. Można jednak od czasu do czasu zastosować taką lekcję. Przykładowo podam tematy. Przy omawianiu rolnictwa greckiego po wojnach perskich dajemy młodzieży tekst źródłowy Xenofonta „Pochwała rolnictwa". Pytanie, które stawiamy brzmi: „Jakie walory przypisywali Grecy rolnictwu? Analogicznie można przeprowadzić lekcję przy pomocy Hezjoda „Prace i dni", lub niektórych wyjątków z Homera np. „Opis tarczy Achillesa".

Bardziej skomplikowaną, może nawet w naszych warunkach niemożliwą będzie metoda opracowywania poszczególnych zagadnień na podstawie monografij historycznych. Tematami ćwiczeń mogłyby być np. takie zagadnienia: 1) Jak powstawały miasta w Polsce (Ptaśnik: Miasta w Polsce). 2) Handel polski w XVI w. (Rutkowski: Zarys gosp. dziejów Polski). 3) Zaludnienie Polski w XVI w. (Ibidem).

Duże możliwości daje tutaj zastosowanie regionalizmu. Np.: Cechy lwowskie (Charewiczowa: Lwowskie organizacje zawodowe) — Handel średniowiecznego Lwowa (tejże autorki). — Ludność Przemyśla (Kramarz: Ludność Przemyśla). Tu również mogą mieć zastosowanie biografie wybitnych kupców i działaczy gospodarczych. Np. Bonerowie (Jan Ptaśnik: Bonerowie). Oczywiście, że uczniom na tym poziomie należy dokładnie określić materiał, z którego mają korzystać.

Sądzę, że wyższe formy samodzielnej pracy ucznia nie dadzą się u nas zastosować. Dla informacji jedynie, ewentualnie do

wykorzystania przy sprzyjających okolicznościach, podaję dalsze możliwości. Przy omawianiu życia gospodarczego Arabów, można by zestawić poglądy Arabów na handel i ich sposób kształcenia kupca z zasadami dzisiaj obowiązującymi. Ciekawy projekt ćwiczenia historycznego w oparciu o mapę podaje Maleczyńska. Temat brzmi: Jakie czynniki wpływały na rozwój ludności w czasach Kazimierza W.[1]).

Oczywiście odpowiednie tematy opracuje każdy nauczyciel, zależnie od stosunków, w których się znajduje. Trudność największa leży w braku odpowiednich pomocy naukowych. Radzić sobie można w ten sposób, że tematów daje się większą ilość, a kilku uczniów wspólnie opracowuje jedno zagadnienie.

Jeszcze kilka uwag o metodzie prowadzenia lekcji głośnej, jednak bez wykładu. Temat lekcji: Przyczyny upadku państwa rzymskiego. Głośno czytamy całość. Rozbijamy ją na poszczególne elementy. Ustalamy materiał geograficzny. Wyjaśniamy pojęcia i terminy nieznane. Szukamy związków przyczynowych, zachodzących między omawianymi faktami. Nawiązujemy do faktów poprzednio poruszanych.

Przejdziemy wreszcie do metody dyskusyjnej. Posiada ona duże walory wychowawcze i dydaktyczne; jest jednakże bardzo trudna i wymaga od nauczyciela dużo wysiłku i pracy. Przy metodzie powyższej, jak może przy żadnej innej, nauczyciel musi szczególnie jasno i wyraźnie postawić sobie:

a) cel do którego zmierza —

b) plan prowadzenia lekcji —

c) musi następnie ogromny nacisk położyć na zebranie i uporządkowanie opinij wypowiedzianych przez uczniów w czasie dyskusji. Wymaga to ogromnego napięcia uwagi przez nauczyciela. W przeciwnym bowiem razie „dyskusja pozbawiona ścisłego planu (w umyśle nauczyciela) i momentów sumowania wiedzy stwarza niebezpieczne złudzenie: i młodzieży i nauczycielowi wydaje się, że wszystko idzie doskonale, kilkanaścioro dzieci zabiera głos i ma coś do powiedzenia, gdy tymczasem dziecko nie daje należytego wysiłku, większość klasy nie orientuje się w całości zagadnienia i prawie nikt go nie utrwala. Niebezpieczeństwem tak pojętej dyskusji jest to, że nauczyciel

---

[1]) Bliższe dane w wspomnianym artykule, str. 88.

i młodzież przyzwyczaja się do linii najmniejszego oporu i uważają ją za najlepszą“ [1]).

Reasumując to, co wyżej powiedziałem, mamy przed sobą duże możliwości metodyczne. Pewne partie materiału będą doskonale nadawały się do wykładu, inne do wspólnego czytania i omawiania, jeszcze inne do cichej samodzielnej pracy i ucznia lub dyskusji. Unikniemy tą drogą jednostronności i nudy, tak niepożądanych w szkole objawów.

6. Czynnik lokalny i regionalny w nauczaniu.

Obowiązujący program poleca rozszerzenie materiału objętego programem przez wprowadzenie czynnika lokalnego i regionalnego. Zaznacza dalej, że „regionalizm należy uwzględnić przede wszystkim w stosunku do zagadnień gospodarczych XIX i XX w., najbliższych naszej współczesności i posiadających najwięcej zabytków na terenie danego regionu“ [2]. Co rozumiemy przez regionalizm w nauczaniu historii?

„Przez regionalizm w nauczaniu historii rozumieć należy stałe i systematyczne uwzględnianie w ramach kursu historii polskiej, historii dzielnicy kraju, a dalej historii samej miejscowości, w której dana szkoła się znajduje, w stopniu bardziej szczegółowym, niż historii innych dzielnic i miejscowości“ [3]).

Jeśli regionalizm zdobył sobie już dzisiaj prawo obywatelstwa, to niewątpliwie dlatego, że kryje w sobie wysokie wartości wychowawcze i dydaktyczne.

Przez wprowadzenie czynnika regionalnego zbliżamy nauczanie historii bardziej do życia. Najbliższy młodzieży teren jest ten, na którym żyje. Poznanie zatem tego regionu, który może być w przyszłości warsztatem jej pracy, niewątpliwie tę pracę może ułatwić.

Podkreślałem już, że jednym z kanonów współczesnej dydaktyki jest dążność do wywołania czynnej postawy ucznia wobec poruszanych zagadnień. Wiadomo również, jak wielką rolę w nauczaniu historii odgrywa czynnik emocjonalny. Jest chyba rzeczą zupełnie zrozumiałą, że bliższe będą uczniowi wiadomości,

---

[1]) J. Lechicka: W sprawie wyników nauczania historii w I gimn. Wiad. Hist.-Dydakt. 1934, R. II. z. 1. str. 16 i nast.

[2]) Program, str. 305.

[3]) E. Maleczyńska: Regionalizm w nauczaniu historii. Wiad. Histor.-Dydakt. 1933. R. I. z. 1, str. 27.

tyczące jego miejscowości i łatwiej wywołają żywe z jego strony zainteresowanie. Jeżeli więc omawiamy problem kolonizacji i kształty wsi, to uczniowie, pochodzący ze środowisk wiejskich, chętnie zrobią plan rodzinnej wioski.

Wiele się pisze i mówi o konkretyzacji faktów podawanych młodzieży. Tę konkretyzację osiągnąć możemy przez stosowanie regionalizmu. Jeżeli oglądamy z młodzieżą pole bitwy, pomnik poległych, dawniej używane narzędzia i przedmioty codziennego użytku, znajdujące się na danym regionie, to młodzież ma niejako „żywy" dowód przeszłości, może ją niejako dotknąć, a więc łatwiej przeżyć.

Bardzo szerokie zastosowanie może mieć regionalizm przy nauczaniu historii gospodarczej i społecznej. Jest to tym ważniejsze, że podawanie wiadomości gospodarczych jest daleko trudniejsze niż podawanie faktów politycznych. W historii politycznej „mamy często jednostkę działającą, mamy pewną akcję, pewnego rodzaju napięcie dramatyczne" [1]. Historia gospodarcza zbiera fakty typowe i te w formie uogólnień podajemy młodzieży. Uogólnienia te sprawiają dużą trudność młodzieży, którą do pewnego stopnia można zmniejszyć przez regionalne nauczanie historii gospodarczej. Jeżeli weźmiemy do ręki podręcznik Dąbrowskiego, znajdziemy tam tekst źródłowy, mówiący o przywilejach Krakowa. Nie widzę powodu, dla którego nie miano by we Lwowie posłużyć się lwowskim przywilejem lokacyjnym, w Przemyślu przemyskim itd. Oczywiście czego nie ma w przywileju lokalnym, można uzupełnić wiadomościami czerpanymi z innych źródeł. Nikt rozsądny nie będzie w Rzeszowie tłumaczył organizacji i zakresu działania cechów na podstawie statutów cechowych lwowskich, krakowskich, a sięgnie do własnych.

Mógłby się ktoś zapytać, czy w każdej miejscowości znajdą się odpowiednie źródła. Po dobrym rozpatrzeniu się, nie będzie napewno miasteczka, w którym, czy o którym nie dochowałyby się jakieś nadające się do zużytkowania teksty. Wszędzie jest przecież archiwum miejskie, parafialne, czasem znachodzą się księgi wiejskie, nadające się znakomicie do użytku szkolnego. Pomijam już sprawę tak istotną jak podnoszenie się kultury historycznej danego środowiska przez wciągnięcie jego dziejów w obręb nauki szkolnej. Tkwią w regionaliźmie duże walory wy-

[1]) Ibidem, str. 30.

chowawcze. Wypowiedziano o nich wiele głębokich myśli: „Jeśli mówimy z młodzieżą o stosunkach w całej Polsce, ta młodzież wie, że to jej kraj. Ale jeżeli oprócz tego każemy któremuś uczniowi wstać i opowiedzieć dokładnie zjawiska, które zna ze swej miejscowości rodzinnej, sprostujemy, uzupełnimy i zrobimy tę jego opowieść materiałem dla całej klasy, to i ten uczeń i ta klasa będą już nie tylko wiedzieć, ale poczują, że są częścią państwa polskiego. A jeżeli jest wielką prawdą, że do wychowania obywatela nie zawsze wystarczy czynnik emocjonalny, jeżeli trzeba ażeby młodzież i rozumem, zimną rachubą pojęła, że jej interes bezpośrednio i wprost wiąże się z interesem państwa,... to i pod tym względem przez nauczanie historii regionalnej, możemy dostarczyć młodzieży bardzo wiele materiału, każącego myśleć i wysnuwać, niedwuznaczne wnioski“ [1]).

7 Lektura uzupełniająca.

Wśród pomocy naukowych poleconych przez program na plan pierwszy wybija się lektura opowiadań historycznych. Celem lektury jest pogłębianie wiadomości uczniów przede wszystkim w zakresie dziejów gospodarczych oraz współdziałanie w realizowaniu celów wychowawczych. Podkreśla dalej program, że z uwagi na znaczenie lektury dla samodzielnej pracy ucznia i samokształcenia, należy uznać conajmniej dwie lektury w roku za obowiązujące. Cele lektury historycznej sprecyzowano szerzej następująco: 1) winna dać uczniowi umiejętność wyszukiwania w bibliotece publicznej książki na interesujący go temat. — 2) nauczyć go szukania w książce potrzebnego materiału. — 3) skłonić go do samodzielności w odczytywaniu trudniejszych miejsc tekstu przy pomocy słowników, map, encyklopedyj itd. — 4) nauczyć go do zdawania sobie sprawy z treści i biegu całej rozprawy czy artykułu. — 5) wciągnąć go do czynienia celowych notatek.

Wprowadzenie w życie tego punktu jest niesłychanie trudne wobec niemal zupełnego braku opracowań przeznaczonych specjalnie dla młodzieży. Z konieczności zatem uciekać się musimy do literatury, która często inne cele miała na oku.

Sekcja dydaktyczna Lwowskiego Oddziału P. T. H. rozesłała do gimnazjów listę lektur, uwzględniającą specjalnie po-

[1]) Ibidem, str. 36.

trzeby naszego okręgu. Jednakże lista pwyższa dla naszych szkół jest niewystarczająca, gdyż zawiera niemal wyłącznie dzieła traktujące o historii politycznej i historii kultury, pomija zaś dzieła o treści gospodarczej. W tym kierunku więc należało by ją uzupełnić. Lista taka powinna zawierać dzieła odnoszące się do danych epok i dzieła z rozmaitych okresów chronologicznych, z których do użytku nadawałyby się pewne rozdziały czy ustępy. Sądzę, że jest to sprawa dla nas bardzo pilna i dlatego należało by wykaz takiej lektury wspólnie opracować. Obecnie podam kilkanaście pozycyj dla klasy I., które jak mi się zdaje, nadają się do użytku młodzieży: 1. Michał Kreczmar: Społeczeństwo i państwo średniowiecza greckiego. Zamość, Pomarański i Spółka, 1922, str. 67. Do użytku nadają się szczególnie ustępy społeczno-gospodarcze. — 2. Tadeusz Zieliński: Grecja niepodległa. W-a, Mortkowicz, 1933. Do wykorzystania nadają się dwa ustępy: Na wsi attyckiej str. 14. U garncarzy na ceramiku str. 11. — 3. Gustaw Przychocki: Kultura klasyczna w kulturze współczesnej. W-a, Mortkowicz, 1929. Odpowiedni dla nas specjalnie rozdział IV, str. 17. poświęcony technice i wynalazkom starożytnych. — 4. Kazimierz Bulas: Keramika grecka. Biblioteczka Filomaty. — 5. Michał Kreczmar: Kwestia agrarna w starożytności. W-a, Pol. Skład. Pom. Szk., 1929. — 6. Benito Mussolini: Rzym starożytny na morzu. W-a, Hoesick, 1928. — 7. Jan Parandowski: Akwedukty i termy. Świat i życie T. I., z. 1. — 8. Idem: Ateny. Świat i życie. T. I., z. 4. — 9. Nadto szereg artykułów zamieszczonych w lwowskim Filomacie. — 10. Tadeusz Manteuffel: Powstanie i organizacja miast średniowiecznych w Zachodniej i Środkowej Europie. W-a, A. Zarzecki, 1930, str. 56 .— 11. Jan Ptaśnik: Miasta w Polsce. Kraków, Ak. Um., 1934. Odpowiednie rozdziały. — 12. K. Morawski: Czasy Zygmuntowskie na tle prądów odrodzenia. W-a, Bibl. Polska, 1922. Rozdział I Mieszczaństwo krakowskie w epoce wczesnego odrodzenia. — 13. Jan Ptaśnik: Kultura włoska wieków średnich w Polsce. W-a, Bibl. Polska, 1922. Rozdział V zatytułowany Handel. — 14. Ignacy Baranowski: Przemysł Polski w XVI w. W-a, Arct, 1919. Poszczególne rozdziały mogą być przedmiotem referatów. — 15. Kubala L.: Czarna śmierć. — 16. Idem:

Mieszczanin Polski w XVII w. Szkice historyczne, seria I i II. W-a, 1923.

Mam jeszcze pewne wątpliwości odnośnie do stosowania lektury w szkołach zawodowych. Program mówi przede wszystkim o literaturze gospodarczej, z literatury politycznej poleca wybierać tylko te tematy, które odnoszą się do dziejów budowy państwowości polskiej i walk o niepodległość. Sądzę jednak, że ze względów zasadniczych wskazany jest tutaj pewien liberalizm. Lekturę należało by dobierać nie tylko pod kątem inteligencji i wyrobienia ucznia, lecz również trzeba się liczyć z jego skłonnościami i zamiłowaniami. Trudno uwierzyć w to, aby wszyscy uczniowie w naszych szkołach byli gospodarczo nastawieni i nic poza tym ich nie interesowało. Musimy stanąć na stanowisku psychologii strukturalnej, która na czoło swych pojęć wysuwa „przeżycie“, „strukturę“ psychiczną jednostki.

Jeżeli więc bacznie obserwujemy klasę, widzimy jak pewna część dzieci zapala się do postaci wielkiego zdobywcy Aleksandra W. czy pogromcy Niemiec Bolesława Chrobrego, to najwidoczniej dzieci te reprezentują strukturę polityczną i tym damy do ręki książki traktujące o wielkich wodzach, królach i zdobywcach. Jeżeli natomiast zaobserwujemy dziecko, które bardziej interesuje się rodzajem pieniędzy w różnych epokach, któremu imponują bogactwa władców, wielkich kupców i przemysłowców, które emocjonują się ich karierą, a nawet bardziej ciekawi je złoto czy kość słoniowa, z których to materiałów zrobiony był posąg, aniżeli samo dzieło mistrza, to mamy najwyraźniej do czynienia ze strukturą ekonomiczną i tym dzieciom damy do czytania książki o treści historyczno-gospodarczej.

Inne jeszcze będą specjalnie interesowały się zagadnieniami prawodawstwa, niewolnictwa, nierówności społecznych. Są to dzieci o strukturze społecznej. Obok tych znajdą się dzieci o strukturze estetycznej i religijno-moralnej. Oczywiście typów czystych jest mało, z reguły występuje typ mieszany, niemniej jednakże przy rzdzielaniu literatury warto by o tych sprawach pamiętać [1]). Jeszcze jedno żądanie stawia program, mianowicie kontrola korzyści lektury przez nauczyciela. Byłbym zdania, że zasadą powinno być sprawozdanie pisemne złożone do oceny nauczycielowi, wyjątkowo ciekawe sprawozdanie mogłoby być odczytane i omówione w klasie.

---

[1]) Por. Lechicka: W sprawie wyników nauczania, str. 14—15.

8. Wykresy, dane statystyczne.

Również dużą pomocą przy nauczaniu historii gospodarczej zwłaszcza XIX i XX w. będą diagramy i zestawienia statystyczne, zwłaszcza zjawisk masowych np. wzrost ludności, produkcji itp. Program zaleca, by wykresy były przystępne, raczej powierzchniowe niż liniowe. Zaleca dalej wdrażać młodzież do samodzielnej analizy prostych wykresów i stanowiących ich podstawę — danych cyfrowych.

Zagadnienie istotnie wielkiej doniosłości. Weźmy pierwszy z brzegu temat: Postępy w dziedzinie rolnictwa i górnictwa. Jak temat rozprowadzić i dać młodzieży możność do samodzielnej pracy? Robimy zestawienie statystyczne produkcji najważniejszych produktów górniczych i następnie przenosimy je na diagram powierzchniowy. Dla przykładu światowa produkcja węgla:

1840	44.8	milj.
1868	137.0	„
1880	345.0	„
1901	770.0	„
1911	1,200.0	„

Tą samą drogą postępujemy z surówką żelaza, stalą, ropą naftową itd. Młodzież oblicza procentowy wzrost produkcji w poszczególnych okresach, a poprzednio odpowiednio pouczona, sama konstruuje diagramy powierzchowne i chyba doskonale chwyci, że postępy produkcji górniczej zależne są od tempa rozwoju przemysłu maszynowego. Ta sama lekcja przewiduje jeszcze postępy w rolnictwie. Postępujemy tą samą metodą: Robimy zestawienie produkcji głównych zbóż i intensywności uprawy. Młodzież sama dojdzie do przekonania, że głównym powodem jest intensywna uprawa, jeżeli podamy jej takie dane: w latach 1883—87 z 1 ha zbierano w Niemczech 10 q żyta; w latach zaś 1908—12 z 1 ha zbierano w Niemczech 17.8 q żyta. Porobiwszy odpowiednie obliczenia przekona się młodzież, że tempo produkcji rolnej jest słabsze. Odrazu nasunie się pytanie „dlaczego?“, które zaspokoimy bądź podaniem pewnych danych cyfrowych (procentowe zastosowanie maszyn w rolnictwie) bądź odpowiednim tekstem (prawo zmniejszającego się przychodu z ziemi).

Weźmy inny temat: Ludność. Materiał lekcji: tablica i diagram przedstawiający wzrost ludności w latach 1820—1920

oraz mapy. (Patrz Romer: Polityczny atlas kieszonkowy, str. 8). Mapy poprzednio powiększamy.

Dalej zestawienie i diagram emigracji z Europy w tymże lub przybliżonym okresie, (Osobiście rozporządzałem danymi z lat 1816—1915) łącznie z % obliczeniem emigrantów w stosunku do ogółu ludności danego kraju. Wreszcie wzrost ludności Stanów Zjedn. Am. Płn. jako głównego kraju imigracyjnego. Pytania postawione młodzieży:

Jak wielki był wzrost ludności Europy w tym czasie? — Jakie były przyczyny tego wzrostu (patrz lekcja poprzednia wzrost produkcji). Jakie zmiany zaszły w gęstości zaludnienia (opracowanie mapy). Z których krajów emigrował największy procent ludności i dlaczego. Do których krajów kierowała się emigracja i z jakich powodów.

Lekcja społeczna przy pomocy wykresów diagramu i podręcznika. Temat: socjalizm. Na podstawie podręcznika omawiamy główne zasady socjalizmu. Jego teza zasadnicza zmierza do udowodnienia, że w obecnym ustroju gospodarczym następuje ustawiczna pauperyzacja społeczeństwa i że z chwilą powstania kapitalizmu położenie robotników uległo pogorszeniu.

Skoro się już na początku niniejszego referatu powiedziało, że historia społeczno-gospodarcza zajmuje się człowiekiem w życiu codziennym przy warsztacie pracy, gdzie zaczyna się cały dramat jego życia powszedniego, to musimy istotne elementy tego warsztatu i dramatu przenieść do nauczania historii w szkołach zawodowych, chociaż rozumiem, może wywołać to sprzeciw. Lekcję prowadzimy bardzo obiektywnie. A więc chcąc przedstawić położenie robotników w XIX w. posłużymy się najpierw następującym wykresem: tkacz w Bolton w Anglii otrzymywał płacę tygodniową w latach 1797—1804 równą wartości stu funtów mąki pszennej, w latach 1804—1814 równą 79 funtom, 1811—1818 60 funtom, 1818—1825 — 48 f., 1825—1832 — 38 f. Teza Marksa potwierdzona. Następuje umocnienie wielkiego przemysłu. Ta sama statystyka wykaże młodzieży, a względnie sama do niej dojdzie, że w latach 1832—1882 płace robotnicze wzrosły o 50—100%.

A teraz wejdźmy niejako do „kuchni“ przeciętnego człowieka i przyjrzyjmy się jego menu na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Zestawiamy tablicę statystyczną. Więc w Anglii w latach 1840—1881 konsumpcja słoniny i wędzonki wzrosła z $^{1}/_{10}$

funta na głowę do 13.93 f., masła z 1.05 f. na 6.36 f., jaj z 3.63 sztuk na 21.65, mąki pszennej z 42.47 f. na 216.92 f. itd. Ilustracja chyba zbyt wymowna, aby młodzież nie zrozumiała, że idziemy ku postępowi, a nie cofamy się.

W ten sposób zdaniem moim należy posługiwać się diagramem i zestawieniem statystycznym.

Czy tego rodzaju operowanie cyframi i wyciąganie z nich pewnych wniosków nie jest dla młodzieży zbyt trudne? Niewątpliwie. Jednak musimy wziąć pod uwagę, że młodzież nasza już w pierwszej klasie przy nauce innych przedmiotów z cyframi jako źródłem wyciągania wniosków spotyka się, nie powinno to sprawiać jej większego kłopotu w klasie II.

9. Mapa.

Mapa historyczna ścienna, jest bezwzględnie obowiązującą pomocą naukową na każdej lekcji historii — mówi program. Mapa powinna być używana nie tylko jako ilustracja, (umiejscowienie faktów), ale ma także stanowić materiał do samodzielnych wniosków. Obok mapy historycznej na każdej lekcji winna znajdować się mapa fizyczna. Młodzież zasadniczo powinna wszystkie wiadomości przenosić na mapę fizyczną. Chodzi o to, że istota zagadnienia nie leży w tym, czy granica biegła pewną ilość kilometrów bliżej czy dalej, przecinała te czy inne miasta. Istota zagadnienia leży w tym, jaki wpływ na wypadki polityczne, gospodarcze czy kulturalne miało ukształtowanie kraju, jego dział wód itd. Wnioskowanie na podstawie mapy historycznej jest możliwe tylko przy dokładnej znajomości struktury fizycznej.

W prawdziwe zrozumienie wypadków historycznych wprowadza taka praca przy mapie, która zmusza ucznia do wyszukiwania zależności, jakie zachodzą między akcją historyczną a przestrzenią na której się ona rozgrywa. Program przewiduje np. taki temat lekcji: Przyłączenie Rusi Czerwonej i jej kolonizacja. Wiele przecież elementów odpowiednio wprowadzony uczeń z mapy wydobyć potrafi. Czyż nie ważnymi będą zagadnienia takie jak związek między wielkością przestrzeni a potęgą państwa, warunki geograficzne przy wzroście i upadku potęgi państw (środkowe położenie Polski), moment geograficzny przy traktatach pokojowych itd.

Pożytecznym również będzie jeśli uczniowie do przygotowanych przez siebie szkiców map wniosą pewne fakty czy czyny

historyczne, a więc jeśli chodzi o nasze dzieje, szlaki kolonizacyjne, zagadnienie rozprzestrzeniania się żywiołu polskiego na wschodzie, drogi handlowe itd. Słusznie jednakże przestrzega program przed poddawaniem się determinizmowi historycznemu, a domaga się podkreślenia coraz większej roli człowieka w kształtowaniu się życia. Jeślibyśmy wychodzili z wyłącznie geograficznego punktu widzenia, a nie brali pod uwagę innych okoliczności, a więc roli ludzkiej, to sytuacja naszego państwa nie przedstawiałaby się w zbyt różowych barwach. Nigdy nie zapomnę pewnego powiedzenia. W czasie dyskusji o obronności Polski powiedział jeden z uczestników, że stosunek sił naszych do sąsiadów wyraża się jak 1: 10. Postawił rozpaczliwe pytanie cóż nam w tych warunkach czynić wypada? Na to otrzymał prostą odpowiedź. Dziesięć razy szybciej strzelać. Sądzę, że w tym duchu musimy młodzież naszą wychowywać i wysuwać na plan pierwszy świadomą i konsekwentną działalność ludzką.

Jeżeli tak bogate elementy poznawcze i wychowawcze tkwią w mapie fizycznej, to z tego bynajmniej nie wynika, by zaniedbać mapę historyczną. Program wyraźnie poleca używanie map zarówno przekrojowych jak i rozwojowych. Wreszcie pomocą nie do pogardzenia będą mapy specjalne, jak np. gęstości zaludnienia, ośrodków przemysłowych, pokładów górniczych itd. Poprzednio podałem, jak z map takich korzystać należy.

Dążyć winniśmy do tego, by uczeń posiadał atlas historyczny i mapę fizyczną. Trudno przecież przy tak zwanej lekcji nowej, odwoływać się ustawicznie przy samodzielnej zwłaszcza pracy ucznia do mapy ściennej. Warsztatem jego pracy winna być mapa zamieszczona w atlasie. Przy utrwalaniu zaś wiadomości nabytych posługiwać się należy mapą ścienną.

* * *

W rozważaniach naszych, związanych z realizacją nauczania historii w gimnazjach kupieckich dobiegliśmy końca. Zdajemy sobie dokładnie sprawę z braków i niedociągnięć niniejszej rozprawy. Wiele z zagadnień tu poruszanych jest ogólnie znanych. Uważny czytelnik znajdzie jednakże pewne pomysły mało dotychczas w dydaktyce historii uwzględniane.

Uboga dotąd dydaktyka historii gospodarczej, nie rozporządzająca własnymi metodami nauczania, skłania mnie do rozpoczęcia dyskusji na ten temat i bliższego zainteresowania nauczy-

cieli tą mało nawet w szkolnictwie zawodowym popularną gałęzią wiedzy historycznej. Jeżeli artykuł powyższy chociaż w części pewne nieporozumienia usunie i przyczyni się do pełniejszego uwzględnienia zagadnień gospodarczych, zgodnie z intencjami i duchem nowego programu, zadanie swe spełni w zupełności. Równocześnie z całym rozmysłem powstrzymałem się od wyrażania braków i niedociągnięć programowych, pozostawiając sobie tę kwestię do oddzielnego traktowania.

EWA MALECZYŃSKA (Lwów).

Na marginesie projektu programu historii w liceum ogólnokształcącym.

Na marginesie programu licealnego nie mam zamiaru wysuwać żadnych zasadniczych postulatów, a jedynie omówić parę doświadczeń, z których wysnuć się dadzą pewne wnioski, dotyczące bezpośrednio praktyki realizowania programu licealnego. Podstawą nauczania w liceum ma się stać kierowana, organizowana i kontrolowana przez nauczyciela, praca samodzielna ucznia. Pracę tego rodzaju próbowałam organizować od szeregu lat w ramach dwóch najwyższych klas gimnazjum dawnego typu. Omawiam poniżej niektóre doświadczenia z kilku klas siódmych, dozwalające poniekąd zilustrować postulaty programu konkretną treścią. Staram się przy tym kłaść nacisk przede wszystkim na czas, jaki pochłonęły poszczególne etapy pracy, oraz na wysuwające się trudności i niebezpieczeństwa, płynące z błędnie obranej drogi.

Przykład I. (Rok szkolny 1930/31). 36 uczenic niewłożonych do samodzielnej pracy. Temat pracy samodzielnej: Wodzowie naszych walk o niepodległość, charakterystyka porównawcza. Projektowany początkowo czas pracy 6 godzin szkolnych.

Lekcja 1. Rozpoczęło ją wstępne objaśnienie tematu, tj. polecenie uwzględnienia przy każdej postaci następujących zagadnień szczegółowych: a) jaka była przeszłość danej jednostki przed wysunięciem się jej na stanowisko naczelne, b) jakie były warunki toczącej się wówczas walki, c) jakie cele stawiał sobie dany wódz i jakie obierał wiodące ku nim drogi, d) jaki był stosunek społeczeństwa do jego poczynań, e) jakie i dzięki czemu osiągnął wyniki. Uczenice otrzymują polecenie wyszukania odpowiedniego materiału w podręczniku; przy czym używany zazwyczaj podręcznik Nankego zastąpiły dostępne wyjątkowo na pewien czas w większej liczbie egzemplarze Smoleńskiego: Dzieje narodu polskiego. Praca odbyła się w formie pracy cichej, indywidualnej. Wyszukiwanie materiału dotyczy

zrazu partii znanej dziewczętom z niedawnej nauki, choć z innego podręcznika, tj. powstania kościuszkowskiego i czasów napoleońskich. Jednakże zaledwie część klasy „wyławia“ łatwo właściwy materiał. Panuje zaś ogólny pęd do natychmiastowego chaotycznego notowania w zeszycie wyszukiwanych faktów, w wypadku lepszym związanych z tematem, w wypadku gorszym zupełnie zbędnych. Praca nosi charakter tak niecelowy, że zmuszona jestem ją przerwać dla zbiorowego omówienia jej strony technicznej. Po dyskusji dziewczęta uznają same za najbardziej celowe notowanie poszczególnych faktów na luźnych kartkach o wyglądzie:

1794 Kościuszko.
sierpień warunki
Na 60.000 żołnierzy polskich 60.000 Prusaków, 50.000 Rosjan, 4.000 Austriaków.
Smoleński, 395.

Dalszą część lekcji wypełnia praca cicha, a ze strony nauczycielki dopomaganie poszczególnym jednostkom do zachowania właściwej formy notatek.

L e k c j a 2. Wypełnia ją dalsze zbieranie materiałów. Większość kartek pisana jest ciągle nieudolnie. Trudność sprawia dziewczętom zwłaszcza zasada notowania każdej wiadomości na osobnej kartce. Wyrasta niebawem nowa trudność: po wkroczeniu w materiał nieprzerabiany dotąd na lekcjach (powstanie listopadowe, powstanie styczniowe itd.) dziewczęta, słabo pamiętające fakty zasadnicze z nauki w gimnazjum niższym, gubią się w materiale, tracąc niekiedy zupełnie orientację.

L e k c j a 3. Wypełnia ją dalszy ciąg tej samej pracy. Wobec tego jednak, że w stosunku do pierwotnych zamierzeń przeciąga się ona nadmiernie, kapituluję i pozwalam dwu lepszym uczenicom, które zdołały pracę ukończyć, wskazać klasie poprostu strony, na których znajduje się potrzebny materiał. Polecam notatki uzupełnić w domu, oraz uporządkować je według wytyczonych na początku zagadnień szczegółowych, dla każdej postaci osobno, nie przeprowadzając narazie porównań.

L e k c j a 4. Lekcja ta rozpoczyna się od skargi dziewcząt na przeciążenie, którego powodem są, jak się okazuje, fałszywie robione w domu notatki, zawierające moc materiału zbędnego. Następuje omówienie materiału, zdobytego dla poszczególnych postaci i zorganizowanie dalszej pracy. Na podstawie dotychczas zebranych materiałów, a nadto dwu wybranych dowolnie spośród podanej bibliografii [1]) książek, uczenice mają

[1]) C h o ł o n i e w s k i, Kościuszko; S m o l e ń s k i, Znaczenie T. Kościuszki, Ś l i w i ń s k i, Powstanie Kościuszkowskie; M o ś c i c k i, Dąbrowski; A s k e n a z y, Ks. Józef (wyd. skrócone); P a w ł o w s k i, Ks. Józef (Bibl. Macierzy); Ś l i w i ń s k i, Powstanie listopadowe; D u b i e c k i, Traugutt; S i e r o s z e w s k i, Piłsudski; P o m a r a ń s k i, Piłsudski.

porównać dwie wybrane postacie, a wynik swej pracy zreferować pisemnie. Pracę tę przeznaczam na domową z terminem 2 tygodni, w okresie których lekcje historii wypełniają inne tematy.

Kontrola 36 oddanych wypracowań, 4—10 stronicowych, zajęła przeszło 7 godzin czasu. Zadania w większości okazały się bądź nie na temat, bądź w ogromnych partiach dosłownie zgodne z czytanymi monografiami, bądź też tak wyrastające ponad możliwości danej uczenicy, że nie ulegało kwestii posłużenie się pracą cudzą. Zaledwie 5 zadań mogło być uznanych za dobre i niebudzące wątpliwości. Narzekania na przeciążenie były duże.

L e k c j a 5. Wypełniło ją omówienie zadań. Oparło się ono o czytanie zadania o typowo błędnej konstrukcji i przedyskutowania raz jeszcze istoty tematu.

L e k c j a 6—8. Lekcje te wypełniło odczytanie i przedyskutowanie pod względem rzeczowym poprawnych pod względem konstrukcyjnym i odpowiadających na temat zadań: Kościuszko — Książę Józef, Chłopicki — Traugutt, Traugutt — Piłsudski. Na każdej lekcji po odczytaniu zadania następowała dyskusja rzeczowa, uzupełniająca na podstawie nabytych przez dziewczęta wiadomości przedłożone zadania i ostateczne odnotowanie w punktach przez całą klasę wyników zadania i dyskusji razem wziętych.

Mimo, że ostatnie lekcje miały z pozoru wygląd dość efektowny, a udział dziewcząt, i to nawet średnich uczenic, był w dyskusji dość żywy (a to na podstawie istnych kompendiów, które stanowiły ich zadania), a nawet nieraz rzeczowy, cały eksperyment uznałam przecież za c h y b i o n y. Zasadniczy błąd polegał tu na zezwoleniu na lekcji 3-ciej na dalszą pracę domową, mimo niedostatecznego opanowania jej techniki przez klasę, oraz na przejściu na lekcji 5-tej do dalszej części pracy, opartej o monografię, zupełnie bez zatroszczenia się o jej technikę, i to znów dopuszczając pracę domową. Doprowadziło to do przeciążenia uczenic i do fatalnego wyniku zadania u ogółu klasy. Wynik ten stwierdził, że dziewczęta pod względem formalnym na całym wysiłku nic nie zyskały, lub bardzo mało. Co do wyników rzeczowych to, gdyby chodziło wyłącznie o nie, dałyby się osiągnąć o wiele szybciej, abstrahując od pracy samodzielnej uczniów. Co było głębszą przyczyną tych niepowodzeń? Odpowiedź jest prosta. Zbyt wielki materiał przeznaczony do opracowania samodzielnego w stosunku do zbyt krótkiego czasu. A przecież na pierwszy rzut oka Smoleński i jeden do dwóch szkiców popularnych nie dochodzących do 3 arkuszy druku, z zupełnym pominięciem źródeł i monografij naukowych, wydaje się materiałem tak ograniczonym!

Przykład II. (Rok szkolny 1935/6). 42 uczenic nieco włożonych w roku ubiegłym do pracy samodzielnej. Temat: Pionierzy postępu wsi polskiej, obliczony zrazu na 10 godzin pracy.

Lekcja 1. Wypełnił ją treściwy, syntetyczny wykład, charakteryzujący ogólnie postacie działaczy, których wypadnie brać pod uwagę i epokę, w której działali. Dziewczętom dozwolono robić dowolne notatki podczas wykładu z uwagą, że na lekcji następnej zobowiązane będą odczytać możliwie najtreściwsze sprawozdanie z wykładu.

Lekcja 2. Odczytanie sprawozdania i omówienia poprawnych i wadliwych sposobów notowania wykładów. Po tej dyskusji, odbytej zresztą na marginesie właściwej pracy, nastąpiło zorganizowanie tej ostatniej. Temat został ujęty w zasadniczych działach chronologicznych: a) wiek XVI, b) wiek XVIII do konstytucji 3-go maja włącznie, c) epoka kościuszkowska, d) hasła Towarzystwa Demokratycznego i ich realizacja w kraju, d) uwłaszczenie, e) wieś polska pod koniec XIX w. Uczenice zostały podzielone na 5 grup. Każdej grupie przypadło opracowanie jednego działu. Na początek każda grupa miała wspólnymi siłami zestawić, opierając się na katalogu rzeczowym biblioteki szkolnej, bibliografię do swego tematu. Podział pracy w obrębie grupy dokonał się w ten sposób, iż każda z dziewczynek wchodzących w skład grupy podjęła się przejrzenia pewnej partii katalogu. Pracy dokonano poza godzinami szkolnymi, ale na terenie czytelni szkolnej i w mojej obecności. Przed następną lekcją, poświęconą dalszej pracy nad naszym zagadnieniem, zażądałam oddania mi bibliografii do kontroli. Przejrzenie kartek i przygotowanie ich omówienia zajęło mi przeszło 4 godziny pracy [1]).

---

[1]) Ogółem rozporządzałam następującymi przydatnymi dla omawianego tematu książkami: 1) Wiedza o Polsce t. I—IV; 2) Polska jej dzieje i kultura t. I—II; 3) Smoleński, Dzieje Polski (cztery egz.); 4) Orsza, Dzieje społeczne Polski (cztery egz.); 5) Bujak, Dzieje gospodarcze Polski w krótkim zarysie, (Bibl. spółdzielcza) (dwa egz.); 6) Rutkowski, Zarys dziejów gospodarczych Polski (dwa egz.); 7) Kempner, Dzieje gospodarcze od rozbiorów do niepodległości (cztery egz.); 8) Bujak, Wieś galicyjska u schyłku XIX w.; 9) Bujak, Stefczyk; 10) Rutkowski, Sprawa włościańska w XVIII i XIX w.; 11) Grabski Wł., Dzieje wsi polskiej; 12) Hahn, St. Staszic; 13) Gawlik, St. Staszic; 14) Mościcki, Sz. Konarski; 15) Kot, Modrzewski; 16) Konarski, Anna Jabłonowska, (Bibl. histor. M. Arcta); 17) Magryś, Pamiętnik chłopa działacza; 18) Śliwiński, Powstanie kościuszkowskie; 19) Chołoniewski, Kościuszko; 20) Balzer, Konstytucja 3-go maja; 21) Kultura staropolska (praca zbiorowa); — ogółem 37 egzemplarzy, względnie tomów, z których można było korzystać oddzielnie i równocześnie. Dodać należy, że książki te tylko w małej części znalazły się w bibliotece szkolnej i zgromadzenie ich bodaj na krótki okres czasu wymagało wielu trudów i zabiegów.

L e k c j a 3. Wypełniło ją omówienie typowych błędów przy korzystaniu z katalogu i oddanie skorygowanych zestawień bibliograficznych (oczywiście że nie wszystkie poprawki dotyczyły błędów: trzeba było porobić uzupełnienia, lub usunąć książki, dające wbrew tytułowi bardzo mało materiału itd.). Następnie dziewczęta w obrębie grup, które zachowały swoje tematy szczegółowe, podzieliły się książkami w ten sposób, że każda miała przeczytać, względnie przejrzeć, jedną książkę (dobraną odpowiednio do możliwości danej uczenicy) i wynotować z niej, znanym już dziewczętom sposobem pracy kartkowej, związany z tematem materiał.

L e k c j a 4—8. Lekcje te zostały wypełnione pracą cichą nad pojedynczymi monografiami i sporządzaniem notatek, przy korzystaniu z wydawnictw pomocniczych (Słownik wyrazów obcych, Słownik Geograficzny, podręczniki ogólne historii Polski), znajdujących się w pracowni historycznej. Mimo, iż był to już trzeci temat opracowany przez tę klasę metodą kartkową, w wielu wypadkach była jeszcze potrzebna pomoc nauczycielki. W wyniku wspomnianych 5 godzin pracy przeciętna uczenica miała za sobą przeczytanych 30—50 stron i 8—20 sporządzonych notatek. Po ukończeniu pracy notatki zostały mi oddane do kontroli, co pochłonęło około 9 godzin pracy.

L e k c j a 9, została poświęcona omówieniu wciąż powtarzających się jeszcze błędów notowania. Jej drugą część wypełniła praca wspólna poszczególnych grup nad sklasyfikowaniem złączonych w jedną całość materiałów każdej grupy, stworzeniem dla tematu każdej grupy poddziałów i oddaniem odpowiedniego materiału dla każdego poddziału do opracowania poszczególnym członkom grupy. Niestety wielka liczba uczenic sprawiła, iż nie mogła każda z nich otrzymać tematu odrębnego; niektóre tematy były opracowywane przez dwie i trzy nawet uczenice wspólnie. Opracowanie to polegające na właściwym uszeregowaniu wydzielonego materiału, ewentualnym uzupełnieniu go i przygotowaniu sprawozdania ustnego odbywało się poza godzinami lekcyjnymi, częścią w domu, częścią w pracowni szkolnej.

L e k c j e 10—15 wypełniły sprawozdania poszczególnych grup, a w ich obrębie poszczególnych uczenic, składane wobec całej klasy. Po ukończeniu sprawozdań grupy materiał był każdorazowo przepracowany przez całą klasę, tzn. powiązany z posiadanymi przez nią zasadniczymi wiadomościami z historii polskiej i ze wstępnego wykładu, a wreszcie ujęty w krótką notatkę.

L e k c j a 16, poświęcona była ostatecznemu sprawdzeniu wyników rzeczowych, jakie osiągnęła cała klasa na drodze tego rodzaju pracy. Nie ulega kwestii, że omówiony powyżej eksperyment był bardziej udany niż pierwszy. Pod względem for-

malnym dziewczęta, już nieco włożone w pracę, posunęły się znacznie naprzód; aż do lekcji 8-mej samodzielność ich była zupełna, później wystąpiło niekiedy korzystanie z pracy cudzej; było to jednak wynikiem wielkiej liczby dziewcząt, pracujących jako cała niepodzielna klasa, która to liczba nie pozwoliła na zmniejszenie liczby członków poszczególnych grup i zupełne zindywidualizowanie tematów cząstkowych. Jednakże trzeba podkreślić, że czas 15 godzin, poświęconych na zagadnienie, bądź co bądź bardzo szczegółowe, bo niewyczerpujące nawet całokształtu dziejów wsi polskiej, był bardzo obszerny (można powiedzieć wprost luksusowy w stosunku do dawnego programu a może i w stosunku do projektu programu licealnego). Mimo to jednak ani rozszerzenia nie szły zbyt daleko, ani bibliografia przejrzanych, częściowo przeczytanych przez dziewczęta książek nie przekraczała skromnych granic.

Przykład III. W tej samej klasie spróbowałam pokusić się o zamknięcie pracy samodzielnej w mniejszej ilości godzin choćby kosztem ograniczenia materiału. Tematem było tym razem: Zjednoczenie Włoch. Dziewczęta miały: a) powtórzyć materiał już przepracowany (doszłyśmy do r. 1848 włącznie), b) wyszukać i przyswoić sobie materiał dalszy, dotyczący tegoż zagadnienia.

Lekcja 1. Uczenicom podano z góry plan zagadnienia, rozbitego na następujące szczegółowe tematy: a) dążenie do zjednoczenia Włoch w pierwszej połowie XIX w., b) lata 1859—61 (rola dynastii sabaudzkiej, Napoleona III, Garibaldiego), c) Włochy wobec wojny austriacko-pruskiej. Podstawę do pracy stanowił podręcznik, przy czym każda z uczenic winna była przepracować całość zagadnienia. Wyłącznie te, które pracę zdołały ukończyć wcześniej niż inne, otrzymywały książki dla poczynienia rozszerzeń i uzupełnień.

Lekcje 2—3 pozwoliły ukończyć pracę, wykonaną całkowicie w szkole wszystkim uczenicom, a dziesięciu poczynić mniejsze lub większe uzupełnienia (na podstawie historii powszechnej w wydaniu Trzaski oraz Handelsmana „Zjednoczenie Włoch". Biblioteka Składnicy).

Lekcja 4—5 poświęcona została sprawdzeniu wyników i odnotowaniu uzupełnień przez całą klasę.

Z powyższych i niektórych innych doświadczeń wysnuwam następujące wnioski praktyczne:

1) Tempo pracy samodzielnej, czy to indywidualnej, czy zespołowej, jest niewspółmiernie wolniejsze niż tempo lekcji prowadzonej jakąkolwiek inną metodą. Aczkolwiek rok tylko — lub parę miesięcy tylko nawet dzieli kończącego szkołę średnią ucznia od studenta uniwersytetu — a więc różnica poziomu umysłowego może być mała — jednakże nie można porównywać żadnego „referatu" szkolnego, żadnej pracy wykonywanej

w związku z szkolnym nauczaniem historii z najprostszym choćby referatem początkującego słuchacza uniwersytetu, nie tylko ze względu na sposób podejścia do rzeczy i skalę wymagań, ale nawet ze względu na objętość — poprostu ilość stron poleconego do przeczytania materiału. Nie wolno nam bowiem ani na chwilę zapominać, że praca szkolna jest pracą wykonywaną na rzecz jednego z wielu przedmiotów, którym uczeń jest zmuszony poświęcać swój czas i siły, podczas gdy praca uniwersytecka idzie w jednym, obranym kierunku. Stwarza to warunki zasadniczo różne. Dlatego wydatne ograniczenie w szkole tak zakresu zagadnień, jak zakresu materiału, na którym młodzież ma się oprzeć, jest pierwszym warunkiem powodzenia „pracy samodzielnej" ucznia.

2) Drugim zasadniczym warunkiem jest posiadanie przez uczniów w chwili, gdy do pracy przystępują, znajomości zasadniczych faktów historycznych, związanych z tematem tak, aby była możliwa samodzielna orientacja w szerszym podręczniku, czy szkicu. Dostając do ręki od razu książkę obszerną, a tym bardziej naukową, a nie posiadając minimalnych zasadniczych wiadomości faktycznych, młodzież gubi się, traci czas i częstokroć w ogóle do wyników nie dochodzi.

3) Jeżeli praca ma spełnić swój cel, tj. uczyć pracować i przez naprawdę samodzielny wysiłek myślowy wzmagać rozwój umysłowy ucznia, musimy dbać nie tylko o końcowy jej wytwór, ale o sam przebieg pracy. Stąd też praca taka w dużej części przynajmniej winna być wykonywana w szkole pod okiem nauczyciela.

4) Racjonalne organizowanie tego rodzaju godzin pracy pod kierunkiem, jeśli młodzież ma podczas nich mieć możność rzeczywistego korzystania z pomocy naukowych, a nauczyciel możność zainteresowania się indywidualnie pracą każdego ucznia, wymaga podziału klas liczniejszych na grupy ćwiczebne, nieprzenoszące 25 uczniów, podobnie jak to ma miejsce w przedmiotach przyrodniczych.

MATERIAŁY

Rozkład materiału historii na poszczególne klasy w nowym gimnazjum.

(Referat, omówiony na posiedzeniu Sekcji Dydaktycznej Krakowskiego Oddziału P. T. H.).

Na wstępie jedna uwaga: tematem referatu jest wyłącznie rozkład materiału na poszczególne klasy w tych ogólnych ramach, jakie nauce historii w nowym gimnazjum wykreśla obecny program, a więc: 3½ lat nauki, 3 godziny tygodniowo we wszystkich klasach, i wiek młodzieży od 12 względnie 13 lat do 16 względnie 17.

Wprawdzie przeprowadzenie przez fachowców dyskusji nad całokształtem zagadnienia nauki historii w polskiej szkole średniej ogólnokształcącej należy uznać za bardzo potrzebne, gdyż przyniosłoby niewątpliwie wiele materiału cennego dla ewentualnej przyszłej reformy tych studiów, ale jest to sprawa dalsza, na razie idzie o rozważenie pytania, czy dotychczasowa praktyka szkolna nie wysuwa potrzeby takich zmian, które by można, a ze względu na ich wagę i należało już dziś przeprowadzić w obecnie obowiązujących ramach organizacyjnych. Rozważenie takich spraw w dziedzinie rozkładu materiału na poszczególne klasy jest przedmiotem tego referatu.

Jak wiadomo nauki historii udziela się w nowym gimnazjum w klasach I, II, III i w drugim półroczu klasy IV. Materiał naukowy rozłożony jest pomiędzy poszczególne klasy w sposób następujący: klasa I obejmuje historię starożytną i wczesne średniowiecze do wieku X, klasa II historię średniowieczną i nowożytną do końca wieku XVII, klasa III wiek XVIII, XIX i początek wieku XX do wybuchu wojny światowej, klasa IV od roku 1914 do „chwili dzisiejszej".

Najważniejszą kwestią, która wysuwa się przy tym rozkładzie materiału, jest tak niewspółmierne przeciążenie klasy II, że staje się ono centralnym zagadnieniem w tej dziedzinie. Na tę klasę przypada prawie cała historia dawnej niepodległej Polski z wyjątkiem wieku XVIII, a więc cały okres jej organizowania się i rozwoju. Program określa w ten sposób wyniki nauczania w tej klasie: „Znajomość ogólną dziejów Polski od powstania państwa do 1696 roku, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień politycznych w wiekach XI, XIII, XIV, XV, XVI i XVII, zagadnień ustrojowych w przekroju poprzecznym z XVI wieku, stosunków społeczno-gospodarczych w wiekach XIII, XIV i XVI, zagadnień kulturalnych z wieków XIII, XV, XVI i XVII" [1]).

---

[1]) Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy), wyd. Min. W. R. i O. P., str. 63.

Do tego przybywa materiał z historii powszechnej; wprawdzie jako wyników nauczania w tej dziedzinie program żąda tylko „znajomości tych fragmentów z historii powszechnej, które wiążą się ściślej z dziejami Polski, oraz najważniejszych przejawów kultury ogólnoeuropejskiej, jak humanizm i odrodzenie, reformacja“ [1]), mimo to ten cały materiał jest i bardzo obszerny i trudny, zwłaszcza jeżeli się uwzględni niski wiek uczniów (13 względnie 14 lat) i tygodniowy wymiar godzin (3), a zarazem jest bardzo ważny.

Przeciążenie materiałem naukowym pogłębiają jeszcze inne czynniki.

1. Praktyka wykazuje, że na początku roku szkolnego musi się pewną ilość lekcji poświęcić przypomnieniu materiału z klasy I o wczesnym średniowieczu, by na nim oprzeć dalszą naukę o średniowieczu.

2. W klasie II zmienia się sposób ujmowania materiału. W klasie I wyłączną formą są „obrazy z życia“, czy „obrazy z dziejów“. W klasie II przechodzi się stopniowo od obrazów do zagadnień. Uczniom przyzwyczajonym tylko do obrazowego ujmowania materiału, ta zmiana sprawia pewną trudność.

3. Do zasadniczego materiału nauczania przybywa w klasie II „czynnik lokalny“, który należy wprowadzić „w dwojakim zakresie: jako zaznajomienie uczniów z zabytkami przeszłości z okresu od X do końca XVII wieku, o ile znajdują się na danym terenie, oraz jako związanie ważniejszych momentów z dziejów danej miejscowości z odpowiednim punktem programu“ [2]).

4. Przybywa wreszcie jeszcze jedna nowość, tzn. obowiązkowa lektura.

Jeżeli zestawimy to wszystko razem, otrzymamy obraz tego wyjątkowego przeciążenia, jakim program obarcza uczniów II klasy gimnazjalnej.

Wysuwa się teraz pytanie, czy w obecnych ramach organizacyjnych istnieją możliwości naprawy tego stanu rzeczy przez zmianę rozkładu materiału nauczania pomiędzy poszczególne klasy?

Przesunięcie pewnej części materiału do klasy I należy uznać za wykluczone, tak ze względu na jego obfitość w tej klasie, jako też i niski wiek uczniów. Pozostaje tylko druga ewentualność, przeniesienia części materiału do klasy III i tę należy uznać za możliwą i wskazaną.

Byłaby otwartą kwestia, co przenieść, czy np. cały okres objęty rozdziałem trzecim programu na klasę II, tzn. od końca wieku XVI, z historii Polski od wolnej elekcji, czy też jego część np. od połowy wieku XVII. Względy rzeczowe przemawiają raczej za pierwszą ewentualnością, ponieważ materiał ten stanowi zwartą całość. Wprawdzie takie przesunięcie powiększyłoby znacznie materiał nauczania w klasie III, ale obciążenie tej klasy byłoby mimo to mniejsze niż obecne klasy II, zwłaszcza gdy się uwzględni wyższy wiek i poziom umysłowy młodzieży.

Po takiej zmianie klasa II obejmowałaby okres powstania i rozkwitu naszego państwa, klasa III okres upadku i niewoli. Naturalnie obecny materiał klasy III musiałby ulec pewnemu ograniczeniu. A chociaż wypadki

---

[1]) Program, str. 63.
[2]) Ibidem, str. 256.

chronologicznie bliższe, są dla nas do pewnego stopnia ważniejsze jako ściślej związane z dniem dzisiejszym, to z drugiej strony względy wychowawcze, a szczególnie w istotnym tego słowa znaczeniu wychowanie państwowe nakazuje szukać pierwiastków twórczych raczej w okresie, kiedy przodkowie nasi rozwijali, organizowali potężną Polskę, niż w powstaniach i rewolucjach z czasów niewoli. Jest też rzeczą bardzo charakterystyczną a zarazem naturalną, że młodzież dzisiejsza, wyrosła w wolnej Polsce, okazuje o wiele więcej zainteresowania i zrozumienia dla czasów dawniejszych, Piastowskich, Jagiellońskich, niż późniejszych czasów Sybiru czy X pawilonu.

Należy teraz rozważyć, czy nie dało by się klasy III odciążyć przez przesunięcie części materiału do klasy IV. Trzeba z góry zaznaczyć, że ze względu na obfitość i wagę materiału przeznaczonego na tę klasę jest to możliwe tylko w bardzo małym zakresie.

Prócz odzyskania niepodległości na tle wojny światowej, ustalenia granic, materiał tej klasy obejmuje położenie polityczne i gospodarcze Polski w świecie, a w tym między innymi takie kwestie, jak faszyzm, bolszewizm, kryzys światowy itp. Dalej ustrój polityczny i społeczno-gospodarczy Polski Odrodzonej, w tym lektura konstytucji „oraz najbardziej zasadniczych i dostępnych uczniom wyjątków z ustaw“ [1]), kwestie administracji, samorządu, opieki społecznej itp. Wreszcie kultura Polski współczesnej: szkoły, instytuty naukowe, biblioteki, archiwa, muzea, instytucje oświatowe, literatura, sztuka. Jak na półroczną naukę i tygodniową liczbę godzin (3) jest to znów wymiar bardzo wielki i dlatego można do tej klasy przesunąć tylko niewiele materiału związanego ściśle z genezą wojny światowej. W nawiasie warto zaznaczyć, że pożądanym byłoby przesunięcie nauki historii w klasie IV na I półrocze, by uniknąć w nauce tego przedmiotu półrocznej przerwy, która na pewno okaże się szkodliwą.

W razie odciążenia klasy II w proponowany wyżej sposób można by do tej klasy przenieść przeważną część materiału odnoszącego się do wczesnego średniowiecza, pozostawiając w klasie I tylko ten, który się ściśle wiąże ze starożytnością, mianowicie państwo Justyniana Wielkiego.

Przemawia za tym przede wszystkim wzgląd, że materiał ten łączy się jak najściślej z materiałem klasy II, i to nie tylko takie tematy, jak kościół we wczesnym średniowieczu, obrazy z życia feudalnego, cesarstwo rzymskie narodu niemieckiego, Słowianie, ale i takie, jak administracja i gospodarka w państwie Karola Wielkiego lub kultura arabska. Ponieważ na początku klasy II musi się obecnie poświęcać szereg lekcji na przypomnienie tych spraw, więc przesunięcie ich do klasy II nie obciążyłoby poważnie tej klasy.

Z tymi zmianami w rozkładzie materiału można by połączyć pewne zmiany w sposobie jego ujmowania. Wobec zmniejszenia materiału nauczania w klasie I można by już w tej klasie powoli przechodzić od obrazów do zagadnień. Wprawdzie pewną trudność stanowiłby niski wiek i poziom umysłowy młodzieży, ale równoważyłaby te trudności ta okoliczność, że w materiale naukowym klasy I o wiele łatwiej o taki, który się najlepiej

---

[1]) Program, str. 147.

nadaje do wprowadzenia młodzieży w ten sposób jego ujmowania. Ta zmiana umożliwiłaby pogłębienie znajomości historii Polski w klasie II, czego domaga się program, i ułatwiłaby w klasie III oparcie nauki rozszerzonego materiału już wyraźnie o wybrane zagadnienia.

Z powyższych rozważań wynika, że pożądanym byłoby przeprowadzenie zmian w dwóch kierunkach:

1. w rozkładzie materiału na poszczególne klasy w sposób następujący: klasa I obejmowałaby czasy starożytne wraz z państwem Justyniana Wielkiego; klasa II okres średniowiecza i wiek XVI (do drugiej jego połowy), względnie cały wiek XVI i pierwszą połowę wieku XVII; klasa III dalszy ciąg czasów nowożytnych do początku wieku XX; klasa IV od początku wieku XX;

2. w sprawach ujmowania materiału w klasie I rozpoczynałoby się powolne przechodzenie od obrazów do zagadnień, w klasie II nauka byłaby oparta już przeważnie na zagadnieniach.

Proponowane zmiany przyczyniłyby się do zmniejszenia tych trudności, z jakimi muszą walczyć dzisiaj w klasie II i młodzież i nauczyciele, a po wtóre do podniesienia chociaż w małym stopniu w ramach obecnego ustroju poziomu wiedzy i sprawności umysłowych młodzieży, jakoteż zrozumienia przez nią życia.

Józef Haydukiewicz, Kraków.

KRONIKA

— Sprawozdanie Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego za rok 1936/37.

Komisja Dydaktyczna łączyła 9 sekcyj lokalnych, a mianowicie brzeską, grodzieńską, katowicką, kielecką, krakowską, lubelską, lwowską, łódzką i warszawską. Dnia 13 maja 1937 r. ukonstytuowała się jeszcze sekcja wileńska, która również weszła w skład Komisji.

Komisja odbyła dwa posiedzenia ogólne: we Lwowie 20 maja 1936 r. posiedzenie plenarne doroczne, na którym dokonano wyboru prezydium oraz uchwalono wytyczne prac Komisji na cały rok. W skład Prezydium weszli: J. Dąbrowski (Kraków) jako przewodniczący, H. Mrozowska (Warszawa) jako sekretarka, K. Tyszkowski jako redaktor Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, W. Moszczeńska (Warszawa), K. Piwarski (Kraków), K. Popiołek (Katowice) jako członkowie. Drugie nadzwyczajne posiedzenie ogólne, odbyte 25 kwietnia 1937 w Warszawie, poświęcone było omówieniu programów licealnych z historii. Opracowany na tej podstawie memoriał został przekazany Zarządowi Głównemu jako materiał do odpowiedzi na pismo Wydziału Programowego Ministerstwa W. R. i O. P. o opinię Towarzystwa w sprawie projektu programu nauki historii w liceum.

Prezydium odbyło trzy posiedzenia: 20 maja 1936 we Lwowie, 8 października w Krakowie i 25 kwietnia 1937 w Warszawie. Posiedzenia te były poświęcone sprawom organizacyjnym.

W zakresie prac Komisji należy wymienić udział w pracach Polskiej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej nad rewizją podręczników szkolnych z punktu widzenia objektywizmu naukowego i prawdy dziejowej. Materiały dotyczące podręczników niemieckich zostały zestawione przez Dr H. Mrozowską. Prof. Dąbrowski jako delegat polski do

rokowań z przedstawicielami Ministerstwa Oświaty Rzeszy wziął udział w odbytych w tym celu posiedzeniach w Berlinie 6 i 7 kwietnia 1937 r.

Komisja zebrała opinie sekcyj w sprawie wniosku Dra Dobrzańskiego, przedstawionego na Zjeździe Wileńskim w sprawie osobnych Zjazdów nauczycieli historii, względnie poświęconych wyłącznie sprawom nauczania, dalej zastanawiała się Komisja nad edycją względnie reedycją książek historycznych dla młodzieży, opracowaniem projektów programu historii dla szkół mniejszościowych, wydaniem opinii o programach licealnych w zakresie historii. W sprawach tych Komisja zebrała materiały przygotowane w sekcjach lokalnych i rozdała członkom Prezydium dla zreferowania na plenum. Poza tym Komisja utrzymywała żywy kontakt z poszczególnymi sekcjami także i w innych sprawach bieżących i lokalnych.

— Sprawozdanie Sekcji Nauczania Historii w Grodnie. Sekcja zorganizowała jedną lekcję przykładową w szkole powszechnej, dwie lekcje przykładowe w gimnazjach miejscowych oraz rejonową konferencję nauczycieli historii. Na program tej ostatniej złożyły się: lekcja przykładowa w gimnazjum żeńskim, referat o ankiecie obrazującej wyniki nauczania w kl. III i referat o lekturze gazet w kl. IV, wygłoszony przez instr. Min. W. R. i O. P. Ankieta, o której wyżej wspomniano, została również zorganizowana przez grodzieńską Sekcję Nauczania Historii.

— Sekcja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego w Kielcach została w grudniu ub. r. zorganizowana pod przewodnictwem p. Ferta. Sekcja odbywa regularnie co miesiąc swoje posiedzenia przy wielkim zainteresowaniu członków.

— Sprawozdanie z działalności Sekcji Dydaktycznej Śląskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego w Katowicach za rok 1936/37. Sekcję dydaktyczną tworzy nadal ognisko metodyczne historii, obejmując tych wszystkich nauczycieli historii, którzy są członkami P. T. H. W roku sprawozdawczym przeprowadziła sekcja dyskusję w sprawie reformy studiów uniwersyteckich z punktu widzenia potrzeb nowej szkoły, a ustalone na tej podstawie uwagi przesłała do Prezydium Komisji Dydaktycznej P. T. H. Na podstawie uwag kilku nauczycieli, uczących historii w oddziałach mniejszościowych, ustalono uwagi w sprawie programu historii dla szkół z niemieckim jęz. wykładowym i przesłano je na ręce Prezydium Komisji Dydaktycznej. W celu rozpoczęcia akcji inwentaryzacji pamiątek powstań śląskich rozpisano w porozumieniu z Instytutem Śląskim i Związkiem Powst. Śląskich ankiety do nauczycielstwa ze wskazówkami, jak pracę tę prowadzić. Materiały, jakie w odpowiedzi na ankietę już napływają, gromadzone są w Chorzowie przez p. Irenę Juchnowiczównę, a następnie oddane zostaną albo do Muzeum Śląskiego albo do Instytutu Śląskiego. W dalszym ciągu kontynuuje Sekcja wydawnictwo regionalne pt. „Śląska Biblioteka Historyczna dla Młodzieży" przy czym wydała (po raz drugi) w nakładzie po 2000 egzempl. dwie wydane w roku poprzednim rozprawki oraz rozprawkę p. Docenta U. J. Dra Piwarskiego o pobycie Sobieskiego na Śląsku. W przygotowaniu są dalsze i w roku obecnym winny się ukazać jeszcze następujące: Dra Olszewicza O górnictwie i przemyśle śląskim w wieku XVIII/XIX oraz p. Żagana o Henrykach Śląskich. Poza tym w przygotowaniu są rozprawki: 1) O sztuce ludowej Śląska, 2) O ślązakach na Uniwersytecie Krakowskim, 3) O reformacji na Śląsku. Sekcja zapoczątkowała akcję pośredniczenia w zakupnie przez nauczycieli historii naukowych dzieł historycznych po zniżonych cenach, nawiązując kontakt przede wszystkim z Instytutem Śląskim w Katowicach i Polską Akademią Umiejętności w Krakowie. W wyniku tej akcji do tej chwili zakupiono dla nauczycieli historii 89 książek za około 300 zł., uzyskując zniżkę w cenie od 20 do 40%. Sekcja współpracuje

z „Wiadomościami Historyczno - Dydaktycznymi“, w szczególności zaś prowadzi stałą recenzję czasopisma niemieckiego, „Vergangenheit und Gegenwart“, oraz tych wydawnictw dotyczących Śląska, które zainteresować mogą również nauczyciela innych dzielnic Polski. W związku z tym w numerze 1 z b. r. umieszczono recenzję rocznika 1936 „Vergangenheit u. Gegenwart“ oraz szeregu wydawnictw Instytutu Śląskiego. Prezesem Sekcji jest Dr Kazimierz Popiołek.

— Sekcja dydaktyczna Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Skład zarządu sekcji był następujący: Przewodniczący: prof. dr Ludwik Piotrowicz, zastępca doc. dr Kazimierz Piwarski; sekretarz dr Wł. Czapliński; członkowie zarządu: dr Bogatyński, prof. dr J. Dąbrowski, dr Długopolski, dr Fuchs. Posiedzeń zarządu odbyło się dwa: 18 listopada 1936 r., gdzie omawiano program pracy i 14 kwietnia, gdzie omawiano sprawę programów liceów ogólnokształcących. Zebrań sekcji było dotąd 4: 5. XII 36, 12. XII 36, 30. I 37, 6. III 37. Na zebraniach tych omawiano kolejno programy historii w gimnazjum ogólnokształcącym. Referowali prof. Hajdukiewicz, dr Czapliński, dr Bogatyński, dr Pawlicowa i dr Długopolski. Wyniki dyskusji przesłano redakcji Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych. Poza tym brali delegaci sekcji: prof. Dąbrowski, doc. Piwarski, dr Czapliński udział w konferencji Komisji zwołanej na 25 kwietna w Warszawie w sprawie programów liceów.

— Sekcja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego w Lublinie odbyła wespół z Ogniskiem metodycznym historii 3 zebrania, na których Dr Dutkiewicz Józef wygłosił referaty: 1) Sztuka gotycka, 2) Renesans i barok i 3) Style historyczne i sztuka współczesna.

— Sekcja Dydaktyczna Oddz. Lwowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego w roku szkoln. 1936/37.

W wspomnianym roku działalność sekcji szła w następujących kierunkach. 1. Praca wydawnicza. a) Rozpoczęto wydawnictwo Biblioteki historycznej dla młodzieży. Ukazały się: Na dworze Zygmunta Starego. Obrazy z życia i kultury renesansu. Wyjątki z dzieła K .Chłędowskiego, oprac. T. Urbański; Działalność księcia Józefa w dobie Księstwa Waszawskiego. Wyjątki z dzieła Sz. Askenazego, oprac. dr M. Tyrowicz. Książeczki powyższe po ustaleniu ceny na 40 gr, rozeszły się w 3/4 nakładu. W przygotowaniu na okres najbliższy analogiczne wyjątki z dzieła Smolki: Mieszko Stary, Ptaśnika: Miasta, St. Zakrzewskiego: Bolesław Chrobry. b) Opracowano plan wydawnictwa podręcznika regionalnego „Lwów i Ziemia Czerwieńska“. Zwrócono się do Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych z odpowiednią inicjatywą, na skutek której zostało podjęte wydanie powyższej książki. Dla powyższych prac odbyto 7 posiedzeń zarządu Sekcji. — Współpraca z Ogniskiem Metodycznym historii. Sekcja współdziałała w organizowaniu obu konferencyj rejonowych w dn. 6 i 7 listopada 1936, oraz 15 i 16 kwietnia 1937, nadto organizowała odczyty naukowe dla nauczycieli historii (15 luty, doc. dr Cz. Nanke: Problem rewizjonizmu w Europie powojennej; 16 kwietnia, doc dr M. Zimmermann: Nowe ustroje państwowe). Frekwencja na odczytach dochodziła do 60 osób. — 3. Współpraca z Komisją Dydaktyczną P. T. H. Nadesłano na żądanie Komisji odpowiedź w sprawie możliwości zatrudnienia nauczycieli historii na terenie OKSL, oraz opinię w sprawie przygotowania nauczycieli historii. Dnia 16 kwietna przedyskutowano, przy licznym udziale pozamiejscowych członków Sekcji, projekt programu licealnego, a wysunięte postulaty przesłano Komisji. Przewodniczącym sekcji jest dr Ewa Maleczyńska.

— † Dr Artur W. Wagner. Dnia 30 marca b. r. zmarł w Stryju po długiej i ciężkiej chorobie Dr Artur Wagner doc. Uniw. we Wrocławiu. Zmarły był przez kilka lat sekretarzem Sekcji Dydaktycznej Lwowskiego Oddziału P. T. H. Urodz. 17 grudnia 1904 r. w miejscowości Hartfeld, pow. Gródek Jag., szkołę powszechną i gimnazjum ukończył w Stryju; studia akademickie odbył na wydziale filoz. U. J. K., głównie pod kierunkiem prof. J. Ptaśnika, poświęcając się ze szczególnym zamiłowaniem historii średniowiecznej, specjalnie dziejom miast. Owocem tych studiów była monografia Jarosławia, dotąd drukiem nieogłoszona. Po złożeniu egzaminu nauczycielskiego, rozpoczął w 1928 r. pracę w gimnazjum ewangelickim we Lwowie. Wkrótce potem obejmuje asystenturę przy katedrze prof. Ptaśnika, którą zatrzymuje po objęciu tejże przez prof. Modelskiego, pracując równocześnie w gimnazjum. W 1931 r. uzyskuje doktorat filozofii. We wrześniu 1935 otrzymał powołanie do Wrocławiu do Instytutu Europy wschodniej. Tam składa tzw. doktorat habilitacyjny i przygotowuje się do uzyskania docentury w uniwersytecie wrocławskim; wykład habilitacyjny wygłasza w jesieni 1936. Choroba przerwała dalszą jego karierę naukową. Zmarły obok zainteresowań naukowych, brał żywy udział w pracach lwowskiego ośrodka historyczno-dydaktycznego. Pozostawił dwie cenne rozprawy: Handel dawnego Jarosławia do poł. XVII wieku (Lwów 1929) i Johannes Heydecke 1443—1512, Stadtschreiber, Archipresbyter und Humanist in Krakau (Breslau 1936) oraz całkowicie przygotowaną do druku wielką monografię historyczną m. Jarosławia. Cześć Jego pamięci.

— Ognisko metodyczne historii we Lwowie. W dniach 15 i 16 kwietnia odbyła się konferencja rejonowa we Lwowie, na której przedyskutowano szczegółowo problemy: zeszytu przedmiotowego w nauczaniu historii oraz rozkładu materiału na okresy konferencyjne w gimnazjum czteroletnim. Sprawom realizacji programu historii w kl. IV gimn. poświęcono w obrębie konferencji trzy lekcje praktyczne.

— Sprawozdanie z działalności Sekcji Dydaktycznej Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego za czas od 1. IV. 1936 do 31. III. 1937 r. Skład zarządu: przewodnicząca — Jadwiga Krasicka, sekretarz — Helena Zaborowska.

W dniach 16 i 17 marca b. r. zarząd Sekcji zorganizował dwudniową konferencję metodyczno - dydaktyczną, poświęconą sprawie nauczania historii w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych. W ramach dwudniowej konferencji odbyły się cztery lekcje przykładowe: w klasie I-szej i IV-ej gimn. ogólnokształcącego nowego ustroju, w kl. II-ej gimn. zawodowego (I rok nauczania), oraz wygłoszone zostały trzy referaty: „Pomoce naukowe dla klasy I-ej“, „Podręczniki dla kl. IV“ i „Dorobek dydaktyki polskiej w zakresie historii w ciągu ostatniego dwunastolecia“. W dyskusji nad przeprowadzonymi lekcjami wysunięto następujące problemy: 1) odrębność i zbieżność celów i metod nauczania w szkołach ogólnokształcących a zawodowych, 2) rola podręcznika i stosunek do niego nauczyciela, 3) podręcznik a program, 4) materiał rzeczowy a metody nauczania. W wyniku dyskusji stwierdzono: 1) konieczność uzupełnienia podręcznika, celem zachowania pewnej ciągłości historycznej, 2) znaczenie naukowego przygotowania nauczyciela, 3) dobór materiału naukowego w szkołach zawodowych w zależności od typu szkoły. W referacie „Pomoce naukowe dla klasy I-ej“ p. A. Jackowski dokonał przeglądu podręczników, lektury historycznej, map i atlasów, obrazów i tablic przydatnych na tym poziomie nauczania. P. dr T. Landecki omówił wartość naukową, dydaktyczną i wychowawczą podręczników na klasę IV-tą Dąbrowskiego, Bornholtza oraz Mrozowskiej i Moszczeńskiej. W konkluzji referent przewiduje, iż najbardziej przydatnym okazuje się podręcznik Dąbrowskiego ze względu na jego walory rzeczowe. O ile dwa pierwsze referaty miały znaczenie raczej

praktyczne, o tyle referat trzeci przesunął obrady konferencji na płaszczyznę rozważań teoretycznych. Dokonany przez p. dr J. Lechicką przegląd dorobku dydaktyki polskiej w dziedzinie historii objął: 1) dyskusję na zjazdach historyków polskich w roku 1925, 1930, 1935 oraz na Międzynarodowym Kongresie Historyków w roku 1933, 2) nowy program historii, 3) wydawnictwa z zakresu dydaktyki historii ze szczególnym uwzględnieniem prac o charakterze syntetycznym, 4) inicjatywę lokalną poszczególnych ośrodków w dziedzinie prac dydaktycznych, 5) zjazdy, konferencje i kursy nauczycielskie. W uwagach końcowych referatu, stwierdzających przejściowy charakter obecnego okresu, a co za tym idzie brak dostatecznych rozstrzygnięć, prelegentka wysunęła następujące kwestie: 1) kryteria doboru materiału, 2) czas nauczania a dobór materiału, 3) związek między historią Polski a powszechną, 4) sprawa ciągłości historycznej i metody genetyczne, 5) kształcenie pamięci, 6) egzekutywa, 7) wyniki nauczania. — Udział nauczycielstwa w hospitacjach i posiedzeniach wynosił przeciętnie 50 osób.

— Sprawozdanie Sekcji Dydaktycznej Towarzystwa Miłośników Historii w Warszawie w roku 1936/37.

Zebrania Zarządu: Odbyły się trzy zebrania Zarządu w dn. 22. X, 13. XII — 1936 r. i 24. II — 1937 r. Zdecydowano: 1) kontynuować pracę w Komisji Dydaktycznej P. T. H., 2) kontynuować pracę w podsekcji regionalnej, 3) kontynuować współpracę z dyrekcją Muzeum Narodowego, 4) kontynuować pracę w podsekcji społecznej. Praca w podsekcjach: 1) Podsekcja regionalna — przewodniczący prof. Arnold — opracowuje plan Warszawy do użytku szkolnego. Uzupełnieniem planu jest opracowywany przewodnik po Warszawie. Praca w podsekcji regionalnej postępuje bardzo powoli z powodu przerw w pracach uniwersyteckich (prof. Arnold prowadzi prace przygotowawcze w swoim seminarium). 2) Podsekcja muzealna złożyła Dyrekcji Muzeum Narodowego w Warszawie program ramowy wycieczek nowego gimnazjum do M. N. Otrzymawszy odpowiedź, jaki materiał Muzeum jest do zużytkowania przy wskazanych wycieczkach podsekcja opracowuje: a) wskazówki metodyczne ogólne, dotyczące wycieczek muzealnych, b) wykaz wycieczek gimnazjalnych do M. N. z wykazem materiału. 3) Podsekcja społeczna pracuje autonomicznie pod przewodnictwem p. Koelichenówny, organizując odczyty dla więźniów. Zebrania dyskusyjne: Odbyły się dwa zebrania dyskusyjne w sprawie programów historii w liceum. Uwagi, tyczące się programu zostały przesłane Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Współpraca z Wiadomościami Historyczno-Dydaktycznymi P. T. H. W roku sprawozdawczym została nawiązana ściślejsza łączność między Redakcją Wiadomości a Sekcją Dydaktyczną: a) przygotowuje się dla pisma przegląd materiału regionalnego dla Warszawy i Mazowsza, b) zgłosiło się szereg członków Sekcji do opracowywania recenzji i zapisek książek, c) członkowie Sekcji podjęli się stałego przesyłania sprawozdań z 6 czasopism obcych. Współpraca z Komisją Dydaktyczną P. T. H. Zgodnie z dezyderatami Komisji Sekcja Dydaktyczna przeprowadziła zbieranie danych: a) w sprawie możliwości zatrudnienia nauczycieli historii na terenie Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, b) w sprawie zjazdów nauczycieli historii, c) w sprawie wycieczki do Włoch dla nauczycieli historii. Przewodniczącą Sekcji jest dr Maria Kuźmińska.

cym. Historia — Zagadnienia życia współczesnego — przysposobienie wojskowe (Warszawa, 1937). — Radkowski Tadeusz ks., „Pan Wołodyjowski“ Sienkiewicza pod względem historycznym i literackim (Warszawa, Druk. Archidiecez., 1937). — Romanowski Tadeusz, Kowel i powiat kowelski (Kowel, Druk. M. Ajzenberg, 1936). — Salomon Alice, Heroische Frauen. Lebensbilder sozialer Führerinnen (Zürich-Leipzig, Verlag f. Recht u. Gesellschaft, 1936). — Strassburger Henryk Dr, Sprawa Gdańska (Warszawa, Wyd. Klubu Społeczno-Politycznego, Skł. M. Arct, 1937). — Świdwiński Stanisław, Jak pisać wypracowania polskie? (Lwów, Lwowski Instytut Wydawn., Józef Osuchowski, 1937). — Tenże, Jak systematycznie przygotowywać uczniów do piśmiennych egzaminów końcowych z języka polskiego? (Detto). — Świtalska-Fularska Julia, Wspomnienia lekarki legionowej (Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1937). — Trzebińska-Bodzińska Helena, Sztuka ludowa wileńszczyzny i nowogrodczyzny a szkoła (Wilno, K. O. S. W., 1937). — Verniers L. Le milieu local en l'enseignement et l'éducation esthéthique (Bruxelles, Lamartin, 1936). — Walka Nasza o Szkołę Polską (Warszawa, Stow. Uczestn. Walki o Szk. Pol., 1932—4). — Wycech Czesław, Powiat chojnicki. Ziemia, ludzie, przeszłość, życie gospodarcze i społeczne (Chojnice, Pol. Tow. Krajozn., 1936). — Żołnierz-Obywatel (Warszawa, Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy, 1937). — Zwolski Bogumił, Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i płn.-wschodnia Białostoczyzna za Zygmunta I. (Wilno, K. O. S. W., 1937).

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego